

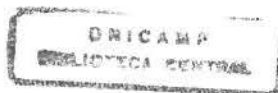
Sandoval Nonato Gomes Santos

*O GESTO DE RECONTAR HISTÓRIAS: GÊNEROS DISCURSIVOS E PRODUÇÃO
ESCOLAR DA ESCRITA*

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada (Ensino-Aprendizagem de
Língua Materna) do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1999
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



6494.0000

UNIDADE 10 C
 N.º CHAMADA: 1/UNICAMP
Sa 59g
 V. 41186
 FOLHA 278/20
 C ☐ D ☒ X
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA 29-06-00
 1.º CPD

CM-00142730-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59g	<p>Santos, Sandoval Nonato Gomes</p> <p>O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita / Sandoval Nonato Gomes Santos. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: Raquel Salek Fiad</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Aquisição de linguagem - Escrita. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Análise do discurso narrativo I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
(orientadora)

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Sandoval Renato
Genes Santos
e aprovada pela Comissão Julgadora em
20 / 12 / 99.

Diánil Salek Fied

*Para a d. Maria e para o Sandoval – meus pais -,
por continuarem mantendo uma
leitura bem-humorada da vida.*

*(...depois de cinco dias da defesa...)
Ao Sandoval - in memoriam - e à intraduzível presença de sua doce ausência.
Que deve ter achado interessante ter um filho mestre...*

AGRADECIMENTOS

Tarefa difícil a de *recontar*, sob forma de gratidão, o percurso dos encontros e das contribuições imprescindíveis de que é resultado este trabalho. Não por outra razão senão pelos limites que um espaço como este - espaço do *dizer obrigado* - impõe. É neste momento, exatamente nele, que a linguagem se mostra mesmo incapaz de *dizer tudo* - sua opacidade é, neste espaço, materializada quase em seus limites. Correndo o risco próprio das tarefas difíceis, não posso, entretanto, deixar de registrar minha gratidão

a minha família - *meus pais, minhas irmãs, meus irmãos* e todas as *crianças de nossa casa* - , que compreendeu a ausência provisória que nos separou e que, quase paradoxalmente, tornou-nos mais fraternos uns com os outros;

aos *meus amigos do N.P.I.*, especialmente às professoras que compõem a chamada *equipe de 2ª. série*, incansáveis no esforço de tornar minha presença na escola momento de diversão e de aprendizagem;

aos *meus alunos* do N.P.I. que, mesmo sem o saber, possibilitaram, por meio de seus *dizeres de criança*, a materialização das reflexões contidas neste estudo;

aos meus amigos paraenses que tomaram a Unicamp como referência de formação acadêmica, responsáveis pelo modo prazeroso de que se revestiu meu percurso no IEL: a *Chris*, a *Jackeline*, a *Marli*, a *Marília*, a *Nádia*, a *Patrícia*, a *Rosa*, o *Samuel*... E àqueles que moram em Belém, sempre muito interessados em ouvir as histórias que reconto: a *Marília*, a *Teresa*, a *Rita*, o *Anchieta*, a *Rejane*;

aos meus amigos das Letras, dispostos sempre a marcar as despedidas provisórias das noites de Belém - do *Chão de Giz* e do *Uirapuru* - cada vez que o retorno às atividades acadêmicas se fazia necessário: *Silvânia*, *Alberto*, *Marifran*, *Jennifer*, *Roberto*, *Rose*, *Manoel*, *Caco*, *Nilo*, *Patrícia*, *Edivirges*, *Douglas*;

aos muitos amigos que conheci em Campinas, dos mais diversos *brasis*, interlocutores valiosos cuja companhia me permitiu reconhecer que o exercício acadêmico pode ser muito divertido - suas vozes, diversas e implícitas, foram por vezes animadoras do dizer que, homogeneizado, emerge neste texto: dentre eles, a *Ivana*, o *Miotello*, a *Gi*, a *América*, a *Patrícia*, o *Eduardo*, o *João Paulo*;

a *Maria Laura* e ao *Manoel*, que conheci, curiosamente, em *Cenas heterogêneas da escrita* - espaço primeiro de uma interlocução que acabou norteando as reflexões deste estudo. E aos demais professores do IEL, valiosos interlocutores em meu percurso pelo Instituto: dentre eles, o *Eric* (generoso na revisão da versão em inglês do resumo), a *Inge*, o *Jonas*, a *Guta*, a *Lúcia*, a *Marilda*, a *Mônica*.

à *Capes*, à *PROPESP (UFPA)* e ao *N.P.I.*, cujo investimento público na capacitação docente concedeu o financiamento parcial necessário para a realização desta pesquisa;

de modo muito especial, a *Raquel*, que acompanhou a construção deste estudo de modo a possibilitar descobertas, incentivar meus questionamentos, interpretar minhas dúvidas; além de ter tornado a orientação momento ímpar de formação e de desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo acadêmico;

a todos aqueles que, embora não nomeados aqui, participaram – de maneiras diversas – da grande satisfação que foi a realização deste estudo.

“Como todos os jovens eu decidi ser um gênio, mas felizmente o riso interveio”

(Clea, Lawrence Durrell)

***“... e encontrou um lobo, o lobo disse:
- Não tenha medo menina, sou vegetariano”***

(Paulo Romeu, Gabriela e Luciana/ 05.05.95)

SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
INTRODUÇÃO	01
1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS EM AQUISIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL: GÊNEROS DISCURSIVOS E ESCRITA.....	09
1.1. PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO	17
<i>Para uma abordagem didático-pedagógica do conceito de gênero: escolarização e</i>	
<i>normatização legal.....</i>	<i>25</i>
<i>As percepções do “Grupo de Genebra”</i>	<i>28</i>
2. PARA UMA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO: GÊNEROS, ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO E CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA.....	34
<i>Dialogia, gêneros discursivos e estilo em Bakhtin.....</i>	<i>34</i>
<i>O enunciado concreto e o conceito de gêneros do discurso.....</i>	<i>36</i>
<i>Os gêneros do discurso e o problema do estilo.....</i>	<i>37</i>
2.1. UMA INTERPRETAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS EM BAKHTIN: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	40
2.2. UMA PRIMEIRA TENTATIVA DE CONCEITUAÇÃO	45
2.3. O CONCEITO DE ‘TRANSPARÊNCIA SEMIÓTICA’ EM SERCOVICH	47
2.4. O CONCEITO DE IDENTIFICAÇÃO IMAGINÁRIA EM PÊCHEUX.....	51
2.5. ‘O MODO HETEROGÊNEO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA’	55
3. “RECONTANDO HISTÓRIAS” - UM EVENTO DE PRODUÇÃO ESCOLAR DA ESCRITA	60
3.1. O QUE É “RECONTAR UMA HISTÓRIA”: A NARRATIVIDADE COMO PRINCÍPIO ENUNCIATIVO	72
3.2. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	76
3.3. O TRATAMENTO DOS DADOS	78
3.4. O PARADIGMA INDICIÁRIO COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO NO TRATAMENTO DOS DADOS	81
3.5. PARA UMA CARACTERIZAÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DOS GÊNEROS.....	87
3.5.1. <i>De princesas, meninas, lobos e cobras: considerações sobre os gêneros “contos de fadas” e “lendas”</i>	<i>89</i>
3.5.2. <i>Os gestos enunciativos do professor e o gênero “instruções para a atividade de produção escrita”</i>	<i>99</i>
<i>“De quando Chapeuzinho tornou-se Amarelo e o lobo virou bolo”: Recontando as histórias da “Chapeuzinho Vermelho” e da “Chapeuzinho Amarelo”</i>	<i>100</i>
<i>“De quando a Índia tornou-se Cobra”: Recontando a lenda da “Cobra Grande”</i>	<i>103</i>

<i>Considerações finais</i>	108
<i>Uma última parada:</i>	111
4. OS GESTOS ENUNCIATIVOS INDICIADOS NOS PRODUTOS: OS TEXTOS PRODUZIDOS	113
4.1. MODOS DE CIRCULAÇÃO DIALÓGICA PELO GÊNERO “INSTRUÇÕES”	113
<i>A) Recontando os contos “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Amarelo”: o gênero “instruções” e os textos produzidos</i>	115
<i>B) Recontando a lenda da “Cobra Grande”: o gênero “instruções” e os textos produzidos</i>	129
<i>Quadro-síntese</i>	140
<i>Considerações finais</i>	142
4.2. MODOS DE CIRCULAÇÃO DIALÓGICA NAS MARCAS LINGÜÍSTICAS	147
4.2.1. <i>Marcas que indiciam a circulação dialógica pela tradição oral</i>	147
<i>Marcas que remetem à temporalidade indefinida da tradição oral</i>	148
<i>Marcas que remetem a um modo particular de configuração sequencial das histórias contadas</i>	151
4.2.2. <i>Marcas que indiciam a circulação dialógica pela institucionalização da tradição oral por meio da escrita e da escola</i>	158
<i>A) O escrito em seu caráter “genético”</i>	158
<i>A dissolução das fronteiras entre os planos do narrado e da situação de enunciação narrativa</i>	159
<i>A transcodificação, no registro gráfico, de traços articulatórios do plano do falado</i>	164
<i>B) O escrito como “código institucionalizado”</i>	165
<i>Quadro-síntese</i>	167
<i>Considerações finais</i>	168
OBSERVAÇÕES FINAIS	170
ANEXOS	183
ABSTRACT	196
BIBLIOGRAFIA	198

RESUMO

É proposta deste trabalho caracterizar os modos de relação dialógica que escreventes-alunos estabelecem com a linguagem em um evento particular de produção escolar da escrita - o evento “Recontando histórias”. Essa caracterização é constituída pelo recurso que fazemos ao conceito de gênero discursivo, tal como abordado na reflexão bakhtiniana. Considerando, na esteira de Bakhtin, que, ao enunciarmos, estamos inseridos em gêneros discursivos que adquirem uma certa estabilidade em diferentes esferas da atividade humana, nossa tarefa, neste estudo, consiste, portanto, em compreender os modos de circulação dialógica dos escreventes pelos gêneros que adquirem um funcionamento particular na ocasião em que tais escreventes recontam histórias. Para tanto, nosso primeiro movimento consiste em estabelecer uma conceituação de gênero discursivo segundo uma perspectiva enunciativo-discursiva, o que permite que o tomemos como modo de organização do acontecimento enunciativo, plasmado em formas mais ou menos estáveis de enunciados. Em seguida, procedemos à caracterização do que denominamos evento “Recontando histórias” e dos gestos enunciativos de que se constitui, o que nos leva a uma decisão metodológica importante: dentre os gestos enunciativos constitutivos desse evento, centramos nosso interesse em dois: a) o atribuído ao professor, quando conta a história e quando tenta estabelecer o direcionamento que a atividade de recontar deve tomar - gesto organizado no gênero “instruções para a atividade de produção escrita” - e b) o gesto de recontar dos alunos, ocasião em que circulam tanto pelo gênero “instruções” quanto pelos gêneros, no caso particular deste nosso estudo, “contos de fadas” e “lendas”. Finalmente, passamos à análise de um conjunto de trinta textos escritos por alunos de segunda série do

ensino fundamental do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) - durante dois períodos letivos - 1995 e 1996. Apreender os gestos enunciativos indiciados nesses textos foi possível graças a um modo particular de abordar tais textos, definido nos limites do que tem sido denominado de paradigma indiciário. O método indiciário determinou não somente um modo particular de encarar as pistas lingüísticas, como também um modo de compreender a constituição do sujeito que reconta histórias. A análise dos textos nos permitiu confirmar a suposição de que não há razões para se postular uma delimitação absoluta entre os gêneros. O caráter de mistura que deles é constitutivo, além de trazer implicações em termos didático-pedagógicos, coloca questões relevantes do ponto de vista teórico-metodológico: não há como se crer na possibilidade de linearização absoluta, por meio de uma análise que se pretenda “objetiva”, da heterogeneidade constitutiva dos enunciados da escrita infantil. Tanto o gesto de recontar dos alunos quanto o gesto teórico que o busca apreender podem ser tomados, portanto, como gestos interpretativos por excelência.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Aquisição de linguagem - Escrita. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Análise do discurso. 4. Análise do discurso narrativo.

INTRODUÇÃO

É nosso objetivo, neste trabalho, compreender os modos de constituição da relação de escreventes-alunos com a tarefa de produzir textos na escola. Questão bastante recorrente nos estudos sobre aquisição da escrita, a discussão dessa relação ganha, aqui, particularidades pelo recurso que fazemos a um conceito que tem adquirido circulação expressiva, mais recentemente, nos estudos sobre escrita - o conceito de *gênero discursivo*. cremos ser esse um conceito produtivo para a caracterização da relação que escreventes-alunos, em eventos escolares de produção da escrita, mantêm com a linguagem, por ele nos permitir tratar dessa relação, de um lado, evitando a simples descrição de configurações textuais a partir de categorias pré-estabelecidas nos estudos sobre escrita e diretamente aplicáveis a textos tomados como *produtos* e, de outro lado, problematizando essa relação por meio da consideração da dinâmica das práticas de leitura/escrita em contexto escolar.

Assim, o conceito de gênero, deslocado do lugar teórico em que historicamente tem circulado - a teoria literária -, o que tem significado, nos termos de Souza (1997), a emergência de uma “*crise da delimitação entre os gêneros*”, e passando a estar relacionado às diferentes *esferas da atividade humana*, conforme propôs Bakhtin [1952-3] (1997), pode nos ajudar a compreender a escrita escolar em sua relação dialógica necessária com os modos de leitura prestigiados na escola, com os textos escritos que circulam nesse espaço, com as instruções que tentam orientar as práticas de leitura/escrita. No interior da reflexão bakhtiniana, gênero deixa de ser definido somente pela estrutura do texto e passa a ser abordado como um modo de organização do acontecimento enunciativo, acontecimento materializado em formas *relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, op. cit.: 279)

necessárias ao estabelecimento da *interação verbal*, pois, como sugere Bakhtin, quando enunciamos, o fazemos sempre no domínio de um determinado gênero. Embora estejam sistematicamente associados a determinadas formas, os gêneros discursivos, por sua constituição sócio-histórica, adquirem uma dinâmica que, em termos bakhtinianos, é sempre dialógica. Não são, portanto, uma estrutura fechada em si mesma, já que, constituídos no interior de enunciações sócio-historicamente condicionadas, trazem, como diria Foucault [1971] (1996: 26), o novo não “no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

A partir da percepção de Bakhtin [1929] (1979) sobre o modo dialógico de constituição da linguagem, proporemos analisar a escrita escolar como da ordem da “circulação imaginária”, como sugeriu Corrêa (1997), de escreventes-alunos pelos diversos gêneros que circulam na escola. Assim, embora seja verdade que os gêneros constituem-se como modos de organização do acontecimento discursivo, chegando a cristalizar mais ou menos os enunciados de eventos diversos de enunciação, parece ser também adequado pensar que a circulação dos sujeitos por eles (os gêneros), em eventos de produção escolar da escrita, não é sempre é linear, sistemática, absolutamente previsível: trata-se de uma circulação de que é constitutivo o imaginário dos sujeitos-escreventes pelo que supõem ser a tarefa escolar de escrever, a posição-professor de que decorrem as regras do ritual pedagógico de produção de textos, a língua escrita em que preferencialmente estão materializados os vários gêneros que circulam na escola etc.

Desse modo, ainda que a reprodução de certos modelos textuais, de certas formas típicas de enunciados, seja constitutiva da enunciação via gêneros discursivos - o que é necessário para que haja o mínimo de trocas interativas entre os indivíduos -, essa reprodução não se dá no domínio de estabilidades referenciais (relação direta sujeito/objeto), mas no domínio da relação sujeitos/discursos. Nesse sentido, ao serem tomados como constitutivos de processos discursivos diversos em que se inscrevem os sujeitos para produzir sentido, os gêneros aparecem como espaço privilegiado de problematização teórica dos modos de circulação dos escreventes-alunos pelo que a escola concebe como tarefa de escrever. Isso, em termos teóricos mais gerais, leva à própria discussão das noções de sujeito e de linguagem nos estudos em aquisição da linguagem.

Os trinta textos que constituem nosso *corpus* de análise foram produzidos por alunos de segunda série do ensino fundamental no âmbito de uma atividade de produção escrita escolar denominada *Recontando a história*. Isso, de início, já constitui um dado relevante porque nos possibilitará tomar os textos como o lugar de constituição de relações dialógicas com outros tantos textos ou, para usar uma metáfora de Bakhtin, como “*una gota en el rio de la comunicación verbal, rio ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma*” (Bakhtin, [1929] 1998: 44).

A constituição desse *corpus* tem seu início bem antes de qualquer pretensão nossa de alçá-lo à condição particular de material de uma pesquisa acadêmica. Antes, portanto, de se configurarem nos limites teórico-metodológicos particulares decorrentes de sua assunção ao estatuto de “*corpus* de pesquisa” - com todas as implicações, *dores e delícias* (como

diria Caetano Veloso) que daí decorrem -, os textos de que nos ocupamos neste trabalho já tinham uma história de circulação dentro do funcionamento das práticas de ensino do português em turmas de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública de Belém, no estado do Pará: o Núcleo Pedagógico Integrado (N.P.I.), Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

À época de produção dos textos (entre 1995 e 1996), havia uma preocupação, nem sempre explicitamente demonstrada, dos professores que atuavam com turmas de segunda série - portanto, com alunos que, em média, estavam na faixa etária de sete/oito anos - no que diz respeito à necessidade de se incentivar nos alunos o “gosto pela leitura” e a produção de textos, além de se trabalhar o conteúdo gramatical *no texto*, ou seja, segundo uma perspectiva em que o ensino da nomenclatura gramatical estaria sempre “ancorado” em fragmentos de um texto já lido e comentado por professor e alunos. Esse procedimento era, em geral, denominado de “gramática do texto” ou “contextualização da gramática”.

O evento “Recontando a história” estava inserido no contexto dessas práticas de ensino do português e constituía o princípio norteador da produção de textos, mesmo que isso não estivesse explicitamente sistematizado nos *planos de curso* nem claramente posto nos diálogos que os professores eventualmente travavam. O que nos parece significativo é que, mais ou menos conscientemente, havia o interesse em dar um sentido à produção de textos por meio da contextualização dessa atividade: já não mais se pedia aos alunos que produzissem um texto a partir de um título disposto, supostamente ao acaso, em uma folha de papel em branco. É exatamente no interior desses procedimentos de ensino da escrita que

adquirem sentido, conforme veremos, as instruções da atividade de produção de textos que, supomos, se buscam reger a atividade de escrita dos alunos, registram também uma certa leitura do professor das histórias contadas aos alunos. Por outro lado, é possível, a partir dos textos que os alunos produziram, recuperar os modos particulares de leitura dos mesmos, engendrados durante a produção desses textos.

Tendo uma história particular de constituição, nosso *corpus* aponta também para a história de constituição de um *olhar* sobre ele. Esse *olhar* está constitutivamente marcado pelo fato de termos estado envolvidos com os escreventes-alunos na ocasião em que os textos foram produzidos - em uma posição diferente da que nos encontramos provisoriamente hoje: a posição-professor. Nosso trabalho traz, portanto - mesmo que isso não esteja tão explicitado -, a nossa memória daquilo que já filtramos como relevante para os propósitos que nos colocamos: trata-se de uma memória já atravessada pelas representações imaginárias decorrentes da própria posição-pesquisador que hoje assumimos a qual, por sua vez, não está absolutamente desvinculada daquela posição-professor que mencionamos.

Na medida em que constituímos os textos de nossos alunos como *corpus* de pesquisa, isso já implicou o gesto de olhá-los no interior de um certo domínio teórico. Essa passagem dos textos do interior do contexto escolar para a ordem institucional-teórica de uma pesquisa acadêmica não seria adequada se defendêssemos - com o risco de sermos rotulados de ultrapassados, *démodés* ou, sofisticadamente, de neo-positivistas - a

“neutralidade científica”, mito que por muito tempo impossibilitou qualquer tentativa de tratamento sério dos dados da escrita infantil na área de aquisição da linguagem.

Não sendo essa uma crença por nós defendida, encaramos este nosso estudo como a materialização de uma *resposta*, no sentido bakhtiniano, ao trabalho que desenvolvemos na tentativa de ensinar a escrita para alunos-crianças. Como *resposta* que é, este estudo tem um caráter tanto retrospectivo - já que sua constituição está relacionada às práticas pedagógicas de que fizemos parte ao trabalhar com crianças de segunda série do ensino fundamental - quanto prospectivo - uma vez que aponta para um horizonte de possibilidades teóricas e pedagógicas de tratamento do problema da produção escolar da escrita.

A partir de nossa opção por tomar o conceito de gênero como norteador das discussões que pretendemos explicitar sobre os modos de relação de escreventes-alunos com gêneros que circulam no evento “Recontando histórias”, propomo-nos, inicialmente, a traçar um breve percurso dos estudos mais recentes em aquisição e ensino da escrita no Brasil a partir das percepções de Rojo (1998a) e de Abaurre *et al* (1995), principalmente. Nosso propósito, no caso, é tentar explicitar brevemente em que contexto histórico o conceito de gênero ganha relevância nos estudos sobre escrita. Que não se estranhe, portanto, a concisão da proposta de percurso que apresentamos.

Articulado à constituição desse percurso, o conceito de gênero é enfocado, em seguida, nos vários estudos que dele se apropriaram em diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, apresentamos algumas tendências de tratamento desse conceito a partir da discussão proposta por Mathier-Castellani (1984) sobre a “noção” de gênero na Renascença, por Freedman & Medway (1994) sobre a corrente teórica denominada “*new rhetoric*”, por Paltridge (1997) e sua proposta de articulação entre o conceito de gênero e o de *frame* e por Dolz & Schneuwly (1996) que, na esteira de Bakhtin e de Vygotsky, propõem uma perspectiva que denominamos de “didático-pedagógica” de abordagem dos gêneros.

A necessidade de explicitação dessas várias tendências teóricas deve-se a nossa pretensão de, a partir delas, produzir um deslocamento teórico que nos possibilite tratar o conceito de gênero no quadro do que é denominado como “teoria do discurso”, especialmente pelo recurso às percepções de Sercovich (1977), de Pêcheux ([1969] 1993; [1981] 1990; [1975] 1995) e de Corrêa (1997). O recurso que fazemos a esses autores tem a ver com nosso interesse de tematizar o conceito de gênero no interior da discussão sobre a relação entre sujeito e linguagem no processo de constituição do sentido. É lançando mão da teoria do discurso, tal como desenvolvida na reflexão dos autores mencionados, que supomos ser possível caracterizar os modos de circulação de escreventes-alunos pelos gêneros discursivos. Não é nossa preocupação, portanto, proceder a uma classificação dos gêneros que aparecem durante o evento de produção escrita de que nos ocupamos, mas de compreender, a partir de uma determinada problematização do conceito de gênero

discursivo, modos de circulação dialógica de escreventes-alunos pelo que acreditamos serem os gêneros que adquirem uma certa estabilidade no “Recontando histórias”. Como o conceito de gênero discursivo está explicitamente relacionado à reflexão bakhtiniana, retomamos essa reflexão, que norteará a discussão que estaremos propondo.

Em seguida, dada a exigência de delimitação teórico-metodológica de nosso estudo, passamos a caracterizar o que temos chamado de evento “Recontando a história”, espaço produtivo para o tratamento que dispensamos ao *corpus* deste trabalho.

O modo de tratamento dos textos que constituem o *corpus* está norteado no chamado “paradigma indiciário”, cujas bases teóricas e metodológicas estaremos apresentando. Esses textos são tomados ainda por sua inscrição no que temos denominado de “gesto enunciativo de narrar” ou “tarefa escolar de narrar”, inscrição possível graças a nossa opção de tratar (como propõe Corrêa, op. cit.) a narratividade como princípio enunciativo e não como propriedade de um tipo de texto particular.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS EM AQUISIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL: GÊNEROS DISCURSIVOS E ESCRITA

A expressiva quantidade de estudos sobre aquisição e ensino da escrita, pelo menos nos últimos vinte anos, no Brasil, revela um certo percurso dessa área de investigação nos meios acadêmicos, marcado por explícitas preocupações de ordem pedagógica. Podemos dizer que à reflexão mais teórica sobre a questão articula-se a tentativa de propor alternativas metodológicas e, até mesmo, modos de *transposição didática*¹ - tentativa que aparece quase como uma necessidade que a academia se impõe como forma de salvaguardar a função social de que supostamente deve estar investida. Como se isso não bastasse, a escrita ainda aparece como preocupação no domínio da normatização legal, o que significa supor uma determinada apropriação das pesquisas sobre a escrita pelo poder institucional em sua atuação reguladora do sistema escolar (ver, por exemplo, os *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º. e 2º. graus* [do estado de São Paulo] e os *Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)*).

Se nos detivermos somente no domínio da teorização sobre a escrita, já nos é possível entrever que o percurso dessa teorização é marcadamente heterogêneo, no sentido de que dele emergem concepções teóricas diversas e até divergentes sobre a linguagem, sobre o sujeito-escrevente e sobre a relação desse com aquela (cf., por exemplo, Castro 1996; Smolka 1991). Uma tal heterogeneidade não poderia deixar de produzir implicações

¹ O conceito de *transposição didática* foi discutido por J-P. Bronckart em "La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice" (*Pratiques*, março/1998).

institucionais importantes, como as que aponta Geraldí (1996) quando analisa algumas tendências da investigação sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola brasileira. O autor interpreta a predominância, no *corpus* que analisa, de trabalhos que tratam da relação ensino/língua portuguesa, produzidos em faculdades de Letras - especialmente nos estudos de Lingüística e Lingüística Aplicada -, como uma tendência que pode estar indicando

“que no interior do ‘mundo das letras’ está havendo uma rearticulação de suas preocupações básicas que ultrapassam a simples descrição de línguas para incorporar fenômenos mais tipicamente sociais, como são os processos de ensino-aprendizagem, formais ou não, incluindo até mesmo a questão da formação de professores, questão tradicionalmente da área de Educação.” (Geraldí, op. cit.: 30).

O que nos parece relevante assinalar é que, embora heterogêneo, o percurso da teorização sobre a escrita apresenta um movimento que aponta para uma alteração de ordem epistemológica, caracterizada pelo interesse em tratar a produção da escrita não apenas como circunscrevendo-se à ordem do cognitivo-interativo, mas como estando localizada também no domínio do discursivo-enunciativo. O que se verifica nesse movimento teórico é a atenção diferenciada quanto à natureza dos fatos observados, o que, em termos mais gerais, implica considerá-los em articulação às *condições de produção* que os engendram, tais como o contexto situacional, o referente particular, o falante e o ouvinte envolvidos no processo de produção da escrita.

É claro que não podemos - e esta não é nossa intenção - proceder a um agrupamento indiferenciado das abordagens que tratam a escrita em domínios mais amplos que o da

palavra e o da frase, como se as bases teóricas que lhes dão suporte pudessem ser tomadas como unívocas. Um tal procedimento seria facilmente desconstruído pela rápida observação da produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita e sobre alfabetização, por exemplo (cf. Caron et al 1999; Soares 1988).

Como não é nosso objetivo elaborar uma análise exaustiva dos rumos que têm tomado os estudos sobre aquisição e ensino da escrita no Brasil, passaremos a focalizar, a partir das percepções de Rojo (1999), de Abaurre et al (1995) e de Costa (1995), alguns dos aspectos que marcam esses estudos no que diz respeito à transição mais explícita de uma *visão cognitivista* para uma abordagem *sócio-histórica* no tratamento da questão da escrita.

Rojo observa que na década de oitenta, como efeito do compromisso dos estudos sobre escrita com “saberes de referência” advindos da Linguística Textual e das Teorias Cognitivas de processamento e memória, dá-se ênfase

“aos processos cognitivos de produção de textos (planejamento, produção, editoração, revisão, por exemplo) e de sua compreensão (antecipação e checagem do conteúdo do texto; inferências em diversos níveis; localização, redução e generalização de informação textual; interatividade leitor/texto e leitor/autor, etc.)” (Rojo, 1999 b: 01).

Embora reconheça que essa abordagem, por ela chamada de *cognitivista*, tenha trazido “*inegável avanço nas práticas didáticas*” (*ibidem*: 01), pelo menos em comparação ao que propunha a abordagem tradicional de ensino da escrita, circunscrita ao nível da palavra e da frase, a autora afirma que

“a visão cognitivista presente nessas teorias psicológicas - que dava à linguagem ela mesma um papel reduzido, senão nulo - e o grau de generalização e abstração presentes nas descrições de ‘tipos de textos’ da Lingüística Textual, levaram o professor que adotava tais saberes de referência a enfocar, no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, sobretudo as capacidades e processos cognitivos do aprendiz (quase sempre internos e de difícil avaliação e ensino) e a adotar descrições textuais de um grau de abstração que se aproximava de um ensino gramatical, desta vez, no nível do texto.” (ibidem: 01)

Rojo assinala uma certa incompatibilidade entre essa abordagem *cognitivista* e os processos de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que nela as propriedades discursivo-enunciativas constitutivas e necessárias à problematização da escrita como questão de ensino-aprendizagem não estariam (suficientemente) colocadas. Ainda tentando traçar um percurso dos estudos em aquisição e ensino da escrita, a autora aponta para a emergência, no mesmo âmbito histórico em que se estabeleceu a visão *cognitivista*, da abordagem sócio-histórica, informada pelas reflexões de Vygotsky e de Bakhtin. Com essa abordagem, passa-se do conceito de *texto* - tomado em suas propriedades formais - para o de *discurso*, o que implica a consideração necessária dos modos - sócio-historicamente constituídos - de existência, de funcionamento e de circulação dos enunciados. Nas palavras de Rojo,

“Concebido, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das pautas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação de discursos (enunciação) e a internalização como apropriação de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais. E o processo de ensino-aprendizagem (construção) desses discursos em circulação social continuava a enfatizar a circulação dos discursos escolares em sala de aula como viabilizadoras da construção de pautas discursivas em circulação social mais ampla.” (ibidem: 07)

Embora bastante carentes em termos de referências que possam sustentar a formulação do percurso da teorização sobre o ensino da produção escrita que tentam traçar, as reflexões de Rojo ajudam-nos a esclarecer pelo menos duas suposições mais ou menos conhecidas sobre os estudos em aquisição e ensino da escrita no Brasil nos últimos vinte anos: i) a crescente propagação da abordagem sócio-histórica, por meio do recurso às reflexões vygotskyana e bakhtiniana, na investigação sobre a escrita e ii) o compromisso histórico que se vem estabelecendo entre a teorização sobre a escrita e a proposição de alternativas didático-pedagógicas de ensino da produção de textos na escola.

Outra reflexão que julgamos relevante trazer para esta breve abordagem do percurso da teorização sobre aquisição e ensino da escrita é a que fazem Abaurre et al (1995). Ao proporem o chamado *paradigma indiciário* como alternativa teórico-metodológica de tratamento de dados da aquisição da linguagem escrita, os autores assinalam a relevância desses dados para a compreensão da relação que sujeitos particulares mantêm com a linguagem. O que nos interessa, neste momento², na proposta dos autores é a crítica que fazem às concepções de aprendizagem da escrita,

“em que a obsessão pelo modelo adulto transparece na análise das primeiras produções escritas infantis, análise que desconsidera as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita” (Abaurre et al, op. cit.: 09).

² Retomaremos largamente a questão do *paradigma indiciário* neste nosso estudo.

A crítica dos autores parece ter destinatário particular: trata-se dos estudos psicolingüísticos de inspiração piagetiana, tais como os de Ferreiro e Teberosky. Sem negar as contribuições desses estudos para a compreensão do processo de construção do conhecimento, os autores põem em questão a perspectiva teórico-metodológica da psicologia genética pelo fato de essa perspectiva adotar, até em decorrência do “método clínico” de que se utiliza, o

“pressuposto de que apenas em situações experimentais rigorosamente controladas é possível obter dados confiáveis para a investigação. No interior desse quadro teórico e metodológico, os dados dos experimentos costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra-evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual necessidade de reelaboração das próprias hipóteses.” (Abaurre et al, op. cit.: 09).

Mais do que apenas para uma restrição de ordem teórico-metodológica, os autores apontam para o modo como se deu a apropriação das pesquisas sobre aquisição da escrita, de inspiração piagetiana, pelo sistema escolar, na década de oitenta. Segundo os autores, e essa observação é significativa na formulação do percurso que vimos propondo,

“Uma das conseqüências pedagógicas a nosso ver nocivas dessa apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores” (Abaurre et al, op. cit.: 08).

Consideramos ser possível aproximar as percepções de Rojo, esboçadas anteriormente, das de Abaurre et al - embora, nestes, não apareça qualquer preocupação explícita de traçar um percurso dos estudos em aquisição da escrita -, uma vez que em ambas há o interesse em deslocar os estudos em aquisição e ensino da escrita de uma abordagem historicamente mais *cognitivista* para uma perspectiva mais *sócio-histórica*. Esse deslocamento, além de enfatizado em Rojo, conforme vimos, aparece explicitamente na concepção de linguagem pela qual Abaurre et al, em outra situação (1999, por exemplo), optam.

Para finalizar - já que nosso objetivo, aqui, não é dar um tratamento exaustivo à questão do percurso da teorização em aquisição e ensino da escrita, conforme já mencionamos -, consideramos relevante trazer para nossa reflexão as considerações de Costa (1995), que, ao discutir os modos de constituição do que chama “letramento escolar”, distingue duas perspectivas diversas entre si de tratar o conceito de *interação*. Tal conceito, segundo o autor, empregado a partir da década de setenta no âmbito dos estudos psicolinguísticos e antropológicos - e note-se que as considerações de Costa não se restringem ao Brasil -, pôde assumir, de um lado, o sentido de ‘andaime’ facilitador da aquisição/aprendizagem, na linha comunicativo-etnográfica, tendo por base o conceito de linguagem como ‘comunicação’ e, de outro lado, o sentido de origem/gênese da aquisição/aprendizagem, na linha enunciativo-discursiva, em que a linguagem é tomada como enunciação.

A problematização do conceito de *gênero discursivo* nos estudos em aquisição e ensino da escrita parece tornar-se pertinente - conforme veremos a seguir - exatamente no contexto de emergência e de estabelecimento da perspectiva *sócio-histórica*, inscrita, de um lado, no quadro teórico da psicologia de linha vygotskyana e, de outro lado, na reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Além disso, o conceito de *gênero discursivo* ganha sentido na medida em que cresce o interesse em tratar a escrita sob uma perspectiva discursiva que, em termos gerais, remete ao deslocamento - por nós já referido - de uma abordagem lingüística circunscrita à descrição de fatos lingüísticos do nível da palavra e da sentença para uma outra abordagem, fundamentalmente marcada pelo conceito de discurso. Vejamos, então, como se coloca o conceito de *gênero discursivo* nos estudos sobre a escrita e como esse conceito torna-se bastante produtivo para a discussão que propomos neste nosso estudo. Para tanto, procuraremos trazer para nossa discussão as contribuições de Mathieu-Castellani (1984), as de Freedman e Medway (1994) e as de Paltridge (1997). Após explicitarmos uma perspectiva ampla dos estudos dos gêneros, centraremos nossa atenção na reflexão bakhtiniana sobre gênero, ocasião em estaremos colocando em questão as condições de possibilidade de apropriação desse conceito para o incremento das práticas de escrita/leitura na escola e, mais especificamente, para a pesquisa sobre a produção da escrita em contexto escolar.

1.1. Problematicando o conceito de gênero discursivo

Bastante conhecido, o conceito de gênero remonta a Aristóteles - a sua *Poética* e a sua *Retórica* -, e é em relação à formulação aristotélica que se vem constituindo a história de circulação desse conceito. Mathieu-Castellani (op. cit.) observa que, a partir da *Retórica* e da *Poética des Anciens*, são elaborados quatro sistemas de classificação no curso da Idade Média: a) as modalidades do discurso - gênero demonstrativo, gênero deliberativo, gênero judiciário; b) as modalidades de estilo - estilo baixo, estilo médio, estilo elevado; c) as formas da representação, em função do modo de imitação e d) os objetos da representação.

Nos séculos XVII e XVIII, ter-se-ia dado uma primeira tripartição: epopéia/lirismo/drama. Segundo Mathieu-Castellani, a constituição de um sistema de gêneros, durante a Renascença, obedeceu, de um lado, à distinção entre os gêneros da escrita (epigrama, soneto, epopéia etc.) e os gêneros de estilo (*brief, copieux, floride*, etc) e, de outro lado, à tentativa de classificar e diferenciar as espécies (as estruturas formais), em função do metro, da organização do material, do estilo, da argumentação.

Para Freedman and Medway (op. cit.), as regularidades textuais são a base das definições tradicionais de gênero. “*Nos estudos literários tradicionais, os gêneros - soneto, tragédia, ode, etc. - são definidos por convenções de forma e conteúdo*” (Freedman and Medway, op. cit.: 01). Os autores assinalam ainda que “o novo termo ‘gênero’ tem sido

capaz de articular o reconhecimento das regularidades nos tipos de discurso com uma compreensão social e cultural mais ampla da linguagem em uso”³ (ibidem).

A partir de sua inscrição no que denominam *New Rhetoric*, os autores assinalam que, no século XX, a dimensão retórica da capacidade de usar a linguagem tem sido enfocada no trabalho de cientistas sociais e daqueles ligados às ciências sociais. Para o que nos interessa mais de perto neste estudo, significativa é a percepção dos autores de que o ensino da *composition* tem sido afetado por essa tendência retórica. Segundo eles, a possibilidade de se dissociar a retórica da *composition* é remota - trata-se de um absurdo - se se levar em conta que a *composition* é derivada do antigo estudo da retórica.

O que nos parece significativo assinalar na reflexão de Freedman e Medway é o interesse em deslocar o conceito de gênero do âmbito dos estudos literários e traçar o percurso pelo qual esse conceito se constituiu no campo dos estudos retóricos, que trazem marcadamente a concepção de linguagem como *uso* e não simplesmente como *sistema formal*. É exatamente no quadro teórico da linguagem como *uso* que teria surgido a ênfase no contexto, na relação necessária do texto com a situação. Para explicitar os pressupostos da corrente em que se inscrevem, os autores recorrem a abordagens teóricas que, de um modo ou de outro, produziram as condições para o reconhecimento da primazia do social na compreensão dos gêneros e do papel do contexto nessa compreensão.

Dentre as correntes teóricas que os autores mencionam, está o *Social Constructionism* que, aparecendo a partir dos anos oitenta e tendo suas origens na filosofia -

³ A tradução das citações, quando não especificada de outro modo, deve ser tomada como de nossa responsabilidade.

os expoentes principais dessa corrente seriam o filósofo Richard Rorty e seu seguidor Kenneth Bruffee -, defende a idéia de que o conhecimento é socialmente construído em resposta às necessidades, aos objetivos e aos contextos coletivos. Vê-se, portanto, a ênfase na comunidade e no aspecto sócio-cultural como elementos necessários à constituição do conhecimento.

Outra corrente a que fazem referência os autores é a *Rhetorical Versions of Rationality* que, por meio da reconceitualização da noção de ‘argumento’ e da rejeição da noção tradicional de ‘racionalidade’ como uma categoria abstrata - segundo as reflexões de Stephen Toulmin -, enfatiza a importância do contexto social na compreensão do texto.

A *Speech Act Theory* é outra corrente teórica de que se têm apropriado os estudiosos dos gêneros, uma vez que traz fundamentalmente a noção de enunciado como ação, noção necessária ao redimensionamento do conceito de gêneros no âmbito da *New Rhetoric*.

Os autores trazem ainda para a discussão a que se propõem a reflexão bakhtiniana de gêneros discursivos, sobre a qual evitaremos qualquer comentário, neste momento de nossa exposição, pelo fato de que ela será amplamente discutida neste estudo.

Por fim, faz-se referência às contribuições de Swales e a seu trabalho *Genre Analysis* (1990), no qual o autor define gênero prioritariamente por objetivos comunicativos, além de localizar esse conceito no interior da noção de *discourse communities*.

A discussão de Freedman e Medway, portanto, enfatiza, de um lado, o fato de os estudos dos gêneros localizarem-se no interior de uma tendência de estudos que concebe a

linguagem como constituída em articulação necessária com o contexto de sua produção e, de outro lado, o fato de que o conceito de gêneros pode ser produtivo para a análise do problema da escrita e para o próprio ensino do que denominam *composition*. Esses aspectos da discussão dos autores são relevantes porque nos podem ajudar a compreender até o percurso por que têm passado recentemente os estudos dos gêneros no Brasil. Só para termos uma idéia do quanto o conceito de gênero tem chamado a atenção de pesquisadores da linguagem, vale retomar o paralelo que Freedman e Medway estabelecem entre as concepções de gênero nos estudos norte-americanos e as da escola australiana (*Sydney School*). Se o reconhecimento da primazia do social e do papel do contexto na compreensão dos gêneros é o traço comum que aproxima as duas tradições, há uma diferença de ênfase que as diferencia: na tradição australiana, enfatiza-se a explicação das características textuais, até pelo compromisso que essa tradição tem com a perspectiva do *systemic functional linguistics*, de Halliday e de seus seguidores. Já na tradição americana, o enfoque recai sobre as relações entre texto e contexto.

Paltridge (op. cit.), por sua vez, inicia sua discussão sobre gêneros mencionando que essa noção remonta a Aristóteles e a sua “Poética”, a qual apresenta as bases para a classificação dos textos literários em categorias - poesia, romance e drama. Na lingüística aplicada, segundo o autor, haveria três abordagens nos estudos dos gêneros: a) a baseada no trabalho dos lingüistas funcionais-sistêmicos, tais como Halliday, Hasan e Martin; b) a baseada no trabalho de John Swales (1981), proeminente na área de ensino do inglês para fins específicos e c) a área que se estabeleceu como ‘*new rhetoric*’, exposta anteriormente.

A partir do modelo de *frame semantics*, de Charles Fillmore, Paltridge busca desenvolver uma perspectiva de gênero que incorpore o aspecto da produção e da interpretação dos gêneros, o que o leva a tentar compreender os modos por meio dos quais os membros de uma “*discourse community*” (conceito que retoma de Swales) inscrevem-se em um gênero particular no interior de um específico evento comunicativo. Assim, o que se busca com essa perspectiva sócio-psicológica de linguagem - *frame semantics* - é compreender não somente as funções sociais da linguagem, mas também a natureza dos seus processos de produção e de compreensão.

Após a delimitação de seu objeto de estudo, o autor parte para a explicitação dos diferentes modos por meio dos quais o conceito de gênero é tratado nas diferentes áreas de conhecimento, assinalando a diversidade de abordagens que vai desde a incorporação da estrutura de um texto na descrição e definição dos gêneros até a incorporação da relação entre gênero e estruturas sociais, passando pelas várias relações entre gênero e contexto, gênero e cultura e gênero e cognição (Paltridge, op. cit.: 05).

As diferentes áreas de conhecimento que abordam seus objetos de investigação particulares pelo recurso ao conceito de gênero são: os estudos folclóricos (*folklore studies*), a antropologia lingüística (*linguistic anthropology*), a etnografia da fala (*ethnography of speaking*), a análise da conversação (*conversation analysis*), a retórica (*rhetoric*), a teoria literária (*literary theory*), a sociologia da linguagem (*sociology of language*) e a lingüística aplicada (*applied linguistics*).

O autor descreve a definição de gênero que emerge de cada uma dessas áreas de conhecimento, bem como as relações particulares que elas estabelecem entre a noção de gênero e aspectos como a estrutura de um texto, o contexto, a cultura, a cognição, as estruturas sociais, a audiência (“*audience*”) e a linguagem. O detalhamento de cada definição e das relações estabelecidas entre gêneros e esses aspectos referidos excede o objetivo desta seção de nosso estudo.

Caberia, entretanto, expor a proposta de Paltridge de articulação entre gênero e a noção de *frame*. Como já mencionamos, o autor utiliza-se do modelo de *frame semantics*, de Fillmore, para tentar compreender

“a questão do que é que leva os usuários da linguagem a reconhecer atividades particulares, que são exemplos de eventos comunicativos particulares, como ocorrências de gêneros particulares, e o que é que leva uma comunidade discursiva (Swales 1990) a emprestar termos particulares, ou rótulos, a esses [gêneros] particulares” (idem: 47)⁴

Segundo Paltridge, a solução dessa questão passa pelas noções de *prototype*, *inheritance* e *intertextuality*, no contexto de produção e de interpretação do discurso, ou seja,

“até onde a ocorrência de um gênero particular é típica do gênero particular, até onde as qualidades ou propriedades são herdadas de outros exemplos do gênero particular, e até que ponto um texto é reconhecido como uma ocorrência de um

⁴ “the question of what it is that leads users of a language to recognise particular activities as examples of particular communicative events as instances of particular genres, and what it is that leads a discourse community (Swales 1990) to lend particular terms, or labels, to these particular” (idem: 47)

gênero particular na medida em que ele retoma outras ocorrências já encontradas do gênero particular” (idem, ibidem)⁵

O conceito de *frame semantics* diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de armazenar na memória “um repertório de protótipos de frames particulares” (*ibidem*: 48). A noção de *frame*, desenvolvida por van Dijk (1977, 1981) e retomada por Paltridge (*ibidem*: 48-9), dá a medida do alcance dessa noção para a compreensão da noção de gênero. Para van Dijk, os *frames* são “representações do conhecimento sobre o ‘mundo’ que nos possibilitam realizar atos básicos de percepção, ação e compreensão da linguagem. (...) [Eles são] unidades do conhecimento convencional segundo os quais as expectativas mútuas e as intenções são organizadas” (van Dijk 1981 *apud* Paltridge, *op. cit.*: 49)⁶.

O que mais de perto nos interessa na discussão de Paltridge é a relação que ele estabelece entre memória, contexto e frames e a noção de protótipo como um princípio de seleção, de organização e interpretação do que ele denomina de ‘*genre frames*’. Toda a discussão do autor o leva a definir gênero, no interior da perspectiva teórica que assume - a teoria do *frame semantics* -, como

“uma ocorrência de um evento comunicativo particular. Essa manifestação incorpora idealizações prototípicas de conceitos e situações particulares que devem

⁵ “the extent to which an instance of a particular genre is typical of the particular genre, the extent to which qualities or properties are inherited from other exemplars of the particular genre, and the extent to which a text is recognised as an instance of a particular genre in that it recalls other previously encountered instances of the particular genre.” (*idem, ibidem*)

⁶ “knowledge representations about the ‘world’ which enable us to perform basic acts of perception, action and language comprehension (...). [Eles são] units of conventional knowledge according to which mutual expectations and interactions are organised” (van Dijk 1981 *apud* Paltridge, *op.cit.*: 49).

ser derivados de experiências prévias com outros eventos similares. Esses conceitos e situações constituem um conjunto comum de características interacionais e conceituais (...)” (p. 106)⁷

O conceito de gênero, tal como discutido em Paltridge, parece estar inscrito em uma perspectiva teórica caudatária dos estudos nas áreas das ciências cognitivas e da inteligência artificial. A própria noção de *frame*, de Fillmore, inscreve-se nessas áreas do conhecimento (Paltridge: op. cit.: 48). Uma tal perspectiva diferencia-se do conceito de gênero desenvolvido na reflexão de Bakhtin que estaremos enfocando no próximo capítulo deste estudo. Há uma diferenciação de cunho epistemológico entre as duas reflexões na medida em que, em Bakhtin, não é possível dissociar o conceito de gênero das questões da “arquitetônica bakhtiniana” - sociedade, sujeito, ideologia, língua. Caso contrário, perde-se a totalidade. O gênero, na reflexão bakhtiniana, está constitutivamente no ‘baú social’, e é re-ativado e revestido no uso, por isso vai dialeticamente mudando, acompanhando a sociedade, que produz e faz circular ideologias via signo⁸.

Esse diferencial epistemológico da teoria bakhtiniana em relação às teorias funcionalistas, por exemplo, aparece em Zoppi-Fontana (1991) e em sua crítica às leituras feitas de Bakhtin que apagam “*a natureza sócio-histórica dessas relações [a autora refere-se às relações dialógicas] e o caráter não-abstrato mas ideologicamente determinado do ‘outro’ nelas envolvido*” (Zoppi-Fontana: op. cit.: 47). Para a autora, essas leituras reduzem

⁷ “*a instance of a particular communicative event. This instance incorporates prototypical idealisations of particular concepts and situations which may be derived from previous experiences with other similar events. These concepts and situations comprise a common set of interactional and conceptual characteristics (...)*” (idem: 106).

⁸ Essas observações nos foram feitas por Waldemir Miotello, a quem agradecemos os esclarecimentos e a co-leitura da temática dos gêneros em Bakhtin.

a conceitualização de *dialogismo* em Bakhtin a uma “teoria do diálogo ampliada”, uma vez que elas tendem a destacar, na formulação do autor, o que ela tem de interacionista e intersubjetiva, opção que esvazia o estatuto histórico do conceito de dialogismo. Disso decorre que “*a irredutibilidade dos lugares ou posições ideológicos é reduzida a uma intercambialidade de lugares ou posições topológicas (basta colocar-se no lugar do outro para partilhar seu ponto de vista).*” (*ibidem*: 47).

Para complementar o quadro que vimos traçando das diversas abordagens do conceito de gênero, não poderíamos deixar de fazer referência a uma perspectiva que tem adquirido ampla circulação nos estudos sobre o ensino de escrita/leitura no Brasil, chegando mesmo a integrar a normatização legal do ensino de língua portuguesa materializada no mais recente “documento oficial” regulador desse ensino - os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vejamos, então, as relações entre o conceito de gênero e as práticas escolares de escrita/leitura ou, em outros termos, os modos de constituição e de circulação desse conceito segundo uma perspectiva didático-pedagógica.

Para uma abordagem didático-pedagógica do conceito de gênero: escolarização e normatização legal.

Para compreender o conceito de gênero segundo uma perspectiva didático-pedagógica é preciso, antes de tudo, pôr em questão as condições de possibilidade de se

tratar esse conceito no interior de preocupações didático-pedagógicas engendradas, em grande medida, pelo poder institucional, normatizador e regulador do Estado. Pensamos, no caso, no modo como o conceito de gênero tem sido tratado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, em que gênero é tomado como “objeto de ensino”. Na tentativa de estabelecer “*diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum*” (PCNs/Introdução: 49), os PCNs instituem, no que diz respeito à Língua Portuguesa, *princípios organizadores dos conteúdos e critérios para a seqüenciação* desses conteúdos.

No que se refere à organização dos conteúdos, há o estabelecimento de dois *eixos de práticas de linguagem*: as *práticas de uso* da linguagem e as *práticas de reflexão* sobre a língua e sobre a linguagem. Caberia o questionamento de que concepções de linguagem e de sujeito emergem dos PCNs de Língua Portuguesa quando propõem uma distinção dessa natureza. Segundo o que pensamos, uma tal dicotomização abre a possibilidade para a retomada daquela concepção que toma a linguagem/língua como *instrumento*: de posse de um *instrumento*, o indivíduo ora o utilizaria ora dele se distanciaria para refletir sobre o mesmo.

A idéia de tratar os gêneros como “objetos de ensino” e a articulação desse princípio com o procedimento de seleção de textos, tomados como *unidades de ensino*, coloca o problema de como agrupar os vários gêneros, aspecto necessário, no âmbito de institucionalização do conceito de gêneros, à satisfação da exigência de sistematização própria de “documentos oficiais”. Rojo (1999b) nos fala de dois tipos de *agrupamentos* de

gêneros: a) o sugerido por Dolz & Schneuwly (1996), “essencialmente regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem em pauta e que os distribui por cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever” e b) o dos PCNs, que decorre da idéia de *circulação social* dos gêneros, o que leva à seguinte organização: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

Não pretendemos elaborar aqui uma crítica negativista ao conceito de gêneros que emerge dos PCNs - isso excederia os limites de nosso trabalho -, mas tão-somente pôr em questão o “efeito de consenso” que, aparentemente, ele tem produzido nas esferas acadêmico-institucionais - universidades, secretarias de estado de educação etc. -, sem que haja preocupação em discutir amplamente as implicações que um conceito, produzido no âmbito teórico da reflexão sobre a linguagem e que tem, portanto, uma história de significações⁹, pode adquirir quando *transposto* para o âmbito das normatizações legais que, por sua vez, também têm uma história particular de constituição (v. Prado, 1999).

É claro que pôr em questão os modos de transposição de um conceito - teoricamente produzido - para o gênero “documento oficial”¹⁰ não significa conceber a impossibilidade de relação entre conceitos teóricos e prática social. O que estamos tentando evidenciar é que essa transposição não é tranqüila, como aquele “efeito de consenso” de que falamos tenta fazer-nos crer, especialmente se considerarmos que essa transposição supõe - ou deve supor - a existência histórica da instituição escolar e a constituição dos discursos - pedagógico,

⁹ Ver, por exemplo, a diversidade de concepções de gênero por nós esboçada anteriormente.

¹⁰ Conceber os “propostas curriculares” do governo como gênero discursivo é a proposta de Prado (1999).

institucional, oficial - que atravessam as práticas de leitura/escrita nessa instituição. Teremos oportunidade de voltar a essa questão quando estivermos analisando o *corpus* deste estudo.

Um último aspecto dessa questão diz respeito à não contextualização dos referenciais teóricos que dão suporte à normatização que emerge dos PCNs: de “onde” vêm as teorias que fundamentam o conceito de gênero que aparece nesses *Parâmetros*? Em que tradição teórica elas se localizam? Embora reconheçamos que questões como essas não caberiam em um “documento oficial”, dadas as constrações que lhe são próprias, poderíamos estar preocupados em explicitar, no mínimo, que o reconhecimento de uma determinada perspectiva teórica implica necessariamente o abandono de outras tantas, e isso produz efeitos. Dessa forma, estaríamos pelo menos desestabilizando o aparente “consenso” que parece ter-se estabelecido em torno dos PCNs. Essa é uma tarefa que pretendemos esboçar a seguir ao tratar da perspectiva didático-pedagógica de abordagem dos gêneros segundo as percepções do chamado “grupo de Genebra” que, em grande parte, parece ter se constituído como principal referência na elaboração dos PCNs.

As percepções do “Grupo de Genebra”

O que tem marcado as reflexões do chamado “grupo de Genebra”¹¹ é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vygotsky e as de Bakhtin (cf. Rojo

¹¹ Trata-se do grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas (Didática do Francês Língua materna - DFLM) da *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE)* da *Université de Genève (UNIGE)* - J-P. Bronckart, B. Schneuwly, J. M. Dolz (para ficar nos nomes mais representativos).

1999b). É exatamente a partir da reconceitualização da noção de ‘interação’ que emerge a possibilidade de se tratar do problema dos gêneros do discurso que, no caso do “grupo de Genebra”, adquire um caráter fundamentalmente didático.

O texto de Dolz & Schneuwly - “*Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d’une expérience romande*”¹² - dá a medida do que significa tratar a noção de gênero sob uma perspectiva didático-pedagógica e é suficiente *para a discussão que vimos fazendo nesta seção de nosso estudo*¹³. A preocupação didático-pedagógica de Dolz e Schneuwly os faz explicitar, inicialmente, a distinção entre a noção de “currículo” e a de “programa escolar” - enquanto esse (o programa escolar) estaria centrado mais exclusivamente na matéria a ensinar e teria a ver com a estrutura interna dos conteúdos, aquele (o currículo) mobilizaria a articulação entre conteúdos, objetivos de aprendizagem e outros componentes do ensino, organizados em função das capacidades e das experiências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem. A “progressão” aparece como um dos elementos-chave do currículo e teria a ver com a organização temporal do ensino com o objetivo de otimização da aprendizagem. Ela estaria materializada em dois níveis complementares: a) divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos de ensino obrigatório (progressão interciclos) e b) seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (progressão intraciclo). Essa noção de progressão parece

¹² Estaremos nos utilizando, aqui, da tradução desse texto feita por Roxane Rojo. Trata-se de uma primeira versão de tradução, de circulação, portanto, restrita.

¹³ Embora esteja claro para nós que generalizar as reflexões de um autor ou de um grupo de autores tomando-se por base apenas um texto dos mesmos não é o mais adequado, isso não impede, no caso de que nos ocupamos, que elaboremos uma discussão produtiva, já que o texto mencionado é bastante representativo do que se vem concebendo como gênero pelo “grupo de Genebra”.

fundamental para a consideração dos gêneros como “*unidade curricular*” e para a proposta de tomá-los como “objetos de ensino”.

A operacionalização desse ensino de gêneros estaria configurada nas chamadas “seqüências didáticas” que, para os autores, são seqüências de módulos de ensino, organizados conjuntamente para incrementar uma determinada “prática de linguagem”. Já as chamadas “práticas de linguagem” seriam modos por meio dos quais os indivíduos interagem socialmente. Esses modos vão se cristalizando na forma de gêneros e permitem que as significações sociais sejam reconstruídas.

Em termos teóricos, ao assumir como referencial o que denominam de “interacionismo social”, os autores põem em questão a noção de interação tal como é concebida pelas teorias sócio-cognitivas da aprendizagem, uma vez que essas teorias não estariam preocupadas com questões de ensino, o que, na perspectiva do “interacionismo social”, constitui questão-chave. Trata-se, portanto, de um “interacionismo instrumental” (Dolz 1994 *apud* Dolz & Schneuwly, op. cit.), em que as relações ensino-aprendizagem e os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação de comportamentos ganham uma ênfase crucial.

É nesse quadro teórico que adquire sentido a metáfora proposta pelos autores na definição dos gêneros: eles seriam “(mega-)instrumentos” utilizados para agir em situações de linguagem e deles seriam constitutivas três dimensões: a) os conteúdos que são dizíveis por meio deles, b) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero e c) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da

posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz & Schneuwly, op. cit.: 07).

Vemos, então, conforme já mencionamos, uma complementaridade teórica na definição de gênero: os autores apropriam-se da reflexão bakhtiniana sobre gênero discursivo e, a ela, acrescem a reflexão de Vygotsky. Daí porque é possível muito facilmente recuperar da discussão dos autores conceitos que comumente circulam na área da psicologia: operações de linguagem, capacidades de linguagem, relação aprendizagem e desenvolvimento etc. A própria definição de gênero como “mega-instrumento” está comprometida com o conceito de “instrumento” desenvolvido por Vygotsky.

A articulação Vygotsky/Bakhtin, no que se refere particularmente ao tratamento do problema dos gêneros, parece privilegiar uma leitura de Bakhtin que, de um lado, pouco problematiza a questão do “signo ideológico” e, de outro lado, não tem interesse em discutir a questão da constituição do sujeito, até porque (ou apesar de que) a preocupação dos autores é claramente da ordem dos procedimentos metodológicos de ensino da escrita na escola. Isso abre a possibilidade - embora não nos pareça que esta tenha sido a intenção dos autores - de que o conceito de gênero como “instrumento” possa ser interpretado como inscrito em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação - os indivíduos teriam o controle de um instrumento que lhes é exterior. Ora, uma tal concepção de linguagem pode levar à própria reificação do conceito de gênero, o que, aliás, segundo o que pensamos, é epistemologicamente incompatível com a crítica que o próprio Bakhtin

[1952-1953] (1992) faz à concepção que toma a linguagem em sua função meramente “expressiva”.

A retomada da crítica bakhtiniana (Bakhtin, [1929] 1979) - já bastante conhecida - ao “subjativismo idealista” - corrente filosófica que busca transformar o real concreto em objeto do conhecimento circunscrevendo-o ao domínio do psiquismo individual do sujeito - e ao “objetivismo abstrato” - corrente que defende que o fato lingüístico estaria circunscrito ao espaço da universalidade e da estabilidade, não havendo mais o individual; o sistema, nesse caso, independeria do sujeito falante -, pode ainda mais esclarecer nossa recusa à tentativa de tratar os gêneros como “coisa”. Bakhtin mesmo aponta para uma tal recusa quando propõe uma terceira via, não mais pautada no idealismo (como as duas que mencionamos), mas fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico.

Assumir essa terceira via implica, para Bakhtin, considerar a linguagem em sua historicidade constitutiva. Para ele, o signo (ideológico por excelência) constitui-se na interação verbal. Não caberia mais falar, então, de indivíduos abstratos nem de sujeitos individuais (nos termos do subjativismo idealista), mas de sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores. Na alternativa que propõe Bakhtin, a constituição dos sentidos não estaria, portanto, no falante nem no sistema: ela seria efeito da interação social de sujeitos historicamente condicionados. Cabe lembrar que esse condicionamento do sujeito não é absoluto, dada a instabilização própria às interações sociais e dada a possibilidade, segundo o que defendemos, de falha constitutiva da língua, afinal, se ela é uma “ferramenta”, é uma

ferramenta constitutivamente “imperfeita” (para retomar a já conhecida metáfora de Paul Henri).

Não nos estenderemos mais sobre a perspectiva didático-pedagógica que expusemos aqui a partir das percepções de Dolz & Schneuwly. Cremos que a exposição que fizemos é suficiente para se ter uma idéia de uma abordagem de gêneros que vem ganhando visibilidade entre alguns pesquisadores da escrita, no Brasil (ver, por exemplo, Machado 1998a, 1998b, 1998c; Rojo 1998a, 1999b), e, o mais importante, de uma perspectiva teórico-metodológica que fundamenta, em grande medida, a normatização oficial do ensino de língua portuguesa materializada nos *PCNs*.

Agora, tendo afastado o risco de desconhecimento do que se tem pensado sobre gêneros - e das implicações que um tal desconhecimento poderia produzir -, podemos explicitar o objeto de que nos ocupamos neste estudo. Conforme veremos, os contornos teórico-metodológicos da constituição desse objeto supõem recusas e afirmações em relação às perspectivas de tratamento do conceito de gênero que vimos expostas. Ao constituir nosso objeto de pesquisa, estaremos, portanto, necessariamente produzindo alguns deslocamentos em relação aos vários conceitos de gênero discursivo que explicitamos.

2. PARA UMA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO: GÊNEROS, ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO E CIRCULAÇÃO IMAGINÁRIA

Neste capítulo, interessa-nos tematizar o conceito de gênero por meio da retomada da discussão sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem. Isso, por um lado, poderá nos ajudar a postular a idéia de gênero como modo de organização do acontecimento enunciativo e, por outro lado, poderá dar as bases, do ponto de vista operatório, para a análise de nosso *corpus*. É com esse interesse que estaremos, partindo do conceito de gênero em Bakhtin, explicitando as percepções de alguns autores que trataram da natureza constitutivamente heterogênea/dialógica da linguagem.

Vejamos, então, como a reflexão de Bakhtin sobre os gêneros de discurso revela-se bastante produtiva na investigação sobre a produção da escrita em contexto escolar e, mais especificamente, para os objetivos deste nosso estudo.

Dialogia, gêneros discursivos e estilo em Bakhtin

A formulação que faz Bakhtin [1952-1953] (1992) do problema dos gêneros do discurso pode nos fazer compreender, em grande medida, a noção de dialogia como marca norteadora de seu pensamento. Isso porque, ao discutir o conceito de gênero em articulação com o de *enunciado concreto* enquanto *unidade da comunicação verbal*, o autor nos possibilita compreender esse último (o enunciado concreto) como um “*elo da cadeia muito*

complexa de outros enunciados” (Bakhtin: *idem*: 291). Garante-se, por essa formulação, a historicidade como característica constitutiva de todo enunciado. Nenhum enunciado emerge em um vácuo de solidão, tampouco advém da individualidade absoluta de um suposto “Adão mítico”, fonte de seu dizer e controlador dos sentidos que veicula. É exatamente contra essa concepção que se levanta a crítica bakhtiniana: ao pôr em questão a perspectiva “subjetivista-idealista” que marcava os estudos da linguagem do século XIX (a começar por W. Humboldt), Bakhtin opõe-se à idéia de que a língua teria uma função meramente expressiva (conforme propôs Vossler), reducionismo que atribuía à língua a capacidade de expressar o universo individual do locutor. O problema dessa concepção é que ela busca transformar o real concreto em objeto do conhecimento, colocando-o no domínio do psiquismo individual do sujeito. Emerge dessa perspectiva a idéia de um sujeito da intenção, estando o fato lingüístico caracterizado pela vontade de significar desse sujeito.

A oposição de Bakhtin fica explicitamente configurada pelo conceito de *compreensão responsiva ativa*: para o autor, o que caracteriza um enunciado como unidade real da comunicação verbal (o que não se confunde com a oração enquanto unidade estritamente lingüística) é a possibilidade que ele estabelece de uma *alternância dos sujeitos falantes*. O enunciado, então, é produzido sempre no contexto da interação verbal. Essa reversibilidade de papéis não deve ser reduzida à mera troca de turnos de uma interlocução, mas deve ser compreendida como condição constitutiva do enunciado. Isso fica mais claro quando Bakhtin enfatiza que o acabamento específico do enunciado é “a possibilidade de responder”. Fica-nos explicitado, então, que a completude do enunciado

define-se exatamente por sua incompletude, isto é, por sua possibilidade de tornar-se “algo mais”.

O enunciado concreto e o conceito de gêneros do discurso

O conceito de enunciado concreto articula-se, na formulação bakhtiniana, ao de gêneros do discurso. Isso porque não é possível compreender os enunciados sem relacioná-los aos gêneros do discurso nos quais os primeiros adquirem modos de funcionamento, de existência e de circulação que lhes dão sentido em um determinado contexto de interação verbal. A distinção que faz Bakhtin entre gêneros de discurso secundários – aqueles que *“aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”* – e gêneros de discurso primários – aqueles que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e que são absorvidos e transmutados pelos gêneros secundários (Bakhtin, *idem*: 281) – pode, ainda mais, fazer-nos compreender como o enunciado, quando aparece, condiciona-se às particularidades dos vários gêneros. A relação entre os gêneros primários e os secundários poderia ser posta em termos de maior ou menor estabilização – nos secundários haveria formas de dizer mais padronizadas, mais ou menos cristalizadas, enquanto que nos primários a estabilização estaria mais sujeita ao movimento de mudança. No caso dos gêneros secundários, poderíamos pensar, por exemplo, nos tipos de texto que circulam na burocracia das instituições – ofícios, memorandos, relatórios. Quanto aos primários, caberia

talvez pensar na “conversa de bar”. É claro que esses exemplos são apenas ilustrativos, pois não podemos reificar a noção de gênero em Bakhtin, circunscrevendo as práticas de linguagem a uma suposta camisa-de-força – gênero X ou Y. Ademais, a relação que os gêneros do discurso mantêm entre si é constitutivamente dialética – há um movimento de estabilização/instabilização constante. Assim, quando um gênero primário começa a alçar-se a uma maior estabilização, esse movimento mesmo produz já instabilização em gêneros secundários supostamente mais estáveis que mantêm, com aquele, relação.

Os gêneros do discurso e o problema do estilo

A problemática do estilo, em Bakhtin, não está dissociada da questão do gênero. Aliás, vale ressaltar que, para o autor, toda atividade lingüística se dá no interior de um determinado gênero. Essa consideração, de certa forma, desautoriza pensar em estilo como uma escolha absolutamente livre do locutor, como manifestação de um suposto psiquismo individual, o que nos levaria a pensar no estilo a partir de um viés psicologizante, ou como fenômeno da ordem do sistema lingüístico, muito pouco provável de ocorrer dada a suposta estabilidade desse sistema. Isso parece ser recusado em Bakhtin quando o autor assinala

“que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua, do modo concebido, por exemplo, por Saussure (e, na sua esteira, por muitos lingüistas), que opõe o enunciado (a fala), como um ato puramente individual, ao sistema da língua como fenômeno puramente social e prescritivo para o indivíduo.” (ibidem: 304)

A noção mesma de estilo enquanto expressividade de um estado psicológico individual é deslocada por Bakhtin na medida em que o autor propõe o conceito de entonação expressiva. Para ele, a expressividade deve ser compreendida enquanto efeito da relação dialógica que se estabelece entre interlocutores sócio-historicamente organizados. Assim, a expressividade é sempre perpassada pelo outro, não estando, dessa forma, imanente na palavra enquanto unidade lingüística isolada do contexto em que funciona significativamente. O enunciado a seguir é esclarecedor dessa formulação:

“A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (ibidem: 317).

Com uma tal concepção de estilo, Bakhtin pretende pôr em questão a perspectiva da estilística tradicional,

“que tenta compreender e definir o estilo baseando-se unicamente no conteúdo do discurso (no nível do objeto do sentido) e na relação expressiva do locutor com esse conteúdo. Quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso” (ibidem: 324).

A grande contribuição, a nosso ver, da reflexão bakhtiniana para a discussão da questão dos gêneros aparece inicialmente no deslocamento que o autor produz na própria história de teorização sobre os gêneros. Embora esteja bastante preocupado com questões relacionadas à teoria literária, Bakhtin propõe a existência de gêneros da “vida cotidiana” - os primários - e os localiza em relação dialética com os mais complexos - os secundários. Essa formulação ganha sentido no interior do aparelho teórico que Bakhtin constrói, em parte marcadamente caudatário do materialismo histórico. Daí porque a compreensão dos gêneros em Bakhtin não pode estar dissociada da natureza histórico-ideológica da linguagem.

Por outro lado, o conceito de gêneros em Bakhtin está fundamentalmente articulado, conforme já mencionamos, ao seu conceito de *dialogia*. É esse conceito que nos permite pensar nos gêneros como modos particulares de organização, na continuidade do dizer, da descontinuidade dos fragmentos que compõem a *rede discursiva*, a *memória discursiva* em que se localizam modos particulares de, por exemplo, narrar, argumentar ou instruir.

Talvez esse seja o principal ponto de distanciamento entre as teorias de cunho sócio-psicológico - tal qual a teoria dos *frames* - e as de caráter enunciativo-discursivo no tratamento do conceito de gênero. Ou seja, ver os gêneros como da ordem da constituição histórico-ideológica da linguagem implica um deslocamento muito maior do que concebê-los somente em relação necessária com o “contexto”. Implica fundamentalmente compreender os modos de circulação imaginária do sujeito pelos vários gêneros - para mencionar uma discussão que desenvolveremos mais adiante.

2.1. Uma interpretação do conceito de gêneros em Bakhtin: algumas considerações complementares

Retomando, mais uma vez, as percepções de Bakhtin [1952-3] (1992) sobre o conceito de gênero discursivo, é preciso que se reitere que esse conceito não está desvinculado, como já mencionamos, da teorização do autor sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem. Esse princípio está mais explicitamente configurado, na reflexão bakhtiniana sobre gêneros, pela formulação do conceito de *enunciado concreto* como unidade da comunicação verbal, que tem fronteiras claramente delimitadas e definidas do seguinte modo por Bakhtin: a) *alternância dos sujeitos falantes*, que diria respeito à particularidade do enunciado de comportar *um começo absoluto* e um *fim absoluto*: “*Antes de seu início há os enunciados dos outros, que se relacionam até formarem a cadeia ininterrupta de enunciados, e depois de seu fim há os enunciados-respostas dos outros, que continuam alimentando a cadeia ininterrupta de enunciados*” (Miotello, s/d: 06); b) *acabamento específico do enunciado*, particularidade que tem a ver com a “completude” do enunciado, definida pela *possibilidade de responder* que emerge da própria constituição desse enunciado. Essa “completude”, portanto, pode ser tomada como incompletude, já que o enunciado sempre convoca outros enunciados quando se constitui e isso faz parte de sua natureza; c) *relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal*, particularidade que se relaciona a duas fases de constituição da

relação enunciado/locutor: “*A fase inicial do enunciado, quando se dá a escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso, é determinada pelos problemas de execução que o objeto de sentido implica para o locutor, e a segunda fase do enunciado, quando se dá a definição da composição e do estilo, corresponde à necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado*” (Miotello: op. cit.: 06).

Ora, se Bakhtin define o enunciado como um “*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*” (*idem*: 291) e se os gêneros, na reflexão do autor, são “tipos relativamente estáveis *de enunciados*” das várias esferas da atividade humana, não é difícil pensarmos nos gêneros como um certo modo de organização, na continuidade de enunciados *relativamente estáveis*, da descontinuidade própria de interações verbais que compõem eventos enunciativos particulares¹⁴. Os gêneros seriam, então, constitutivos dos diversos modos de funcionamento desses eventos enunciativos, o que nos autoriza a pensar que eles mantêm uma relação necessária com práticas de produção de sentido que lhe são anteriores. A idéia mesma de *acabamento específico do enunciado*, proposta por Bakhtin, parece relacionar-se com a exigência de assegurar uma certa completude, uma certa estabilidade ao que é constitutivamente instável, não-linear - as interações verbais, o acontecimento enunciativo, a linguagem e o sujeito que enuncia. Pensamos nessa “estabilidade flexível” que os gêneros engendram como necessária para que os sujeitos-falantes estabeleçam interações verbais, já que não construímos sentidos originais cada vez que enunciamos: uma tal originalidade levaria à impossibilidade absoluta de qualquer

¹⁴ Os termos “evento” e “acontecimento” identificam-se neste nosso estudo. No entanto, quando mencionarmos “evento”, estaremos tratando de uma particularização do “acontecimento enunciativo”.

interação. É nesse sentido que podemos assegurar a natureza histórico-social dos gêneros discursivos, na reflexão bakhtiniana. Essa historicidade tanto aponta para eventos enunciativos que são prévios à constituição dos gêneros quanto possibilita o aparecimento de novos eventos enunciativos.

Assim, o conceito de gênero, segundo nossa interpretação da formulação bakhtiniana, não se confunde com o de acontecimento enunciativo: os gêneros organizam, em formas relativamente estáveis, o que é instável, não-previsível no acontecimento enunciativo. Ao “escolher”, então, um determinado gênero para, por meio dele, enunciar, o sujeito já está, mais ou menos conscientemente, intrincado em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Ao enunciar, estamos inseridos, portanto, em gêneros que, por sua vez, estão intrincados em uma rede discursiva que os constitui. É isso que nos faz compreender por que certos gêneros assumem grande prestígio em uma determinada época em decorrência da quase denegação de outros. É também nesse sentido que se torna pertinente, por exemplo, a preocupação quase essencialista de Benjamin (1994) quando aponta o depauperamento da arte de narrar. Segundo o autor, *“É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”* (Benjamin, *op. cit.*: 19). Essa degradação da narrativa, para Benjamin, relaciona-se ao rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, de que decorreu o *“declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem”* (Gagnebin, 1994: 11).

Se afirmamos que gênero e acontecimento enunciativo não se confundem foi principalmente com o intuito de evitar uma conceituação de gênero como representação direta do real das interações verbais. Isso por uma razão simples: os gêneros já constituem, eles próprios, uma construção histórica, um modo particular de apreender o real do acontecimento enunciativo e a ele dar um sentido. Não há, por isso, qualquer possibilidade de os gêneros recobrirem todas as nuances do acontecimento enunciativo em que estão intrincados. Isso por duas razões básicas: primeiramente, porque as *esferas da atividade humana* são inúmeras e vão se diversificando historicamente em uma dinâmica que nem sempre está sob o controle dos sujeitos, e, em segundo lugar, porque não há relação direta e automática, como já mencionamos, entre o papel organizador do acontecimento enunciativo pelos gêneros e o próprio acontecimento enunciativo.

Essas nossas reflexões nos levam a duas recusas sobre o conceito de gêneros: por um lado, a recusa da idéia de que os gêneros são da ordem do psiquismo individual de falantes que, em suas interações, combinam livremente os enunciados plasmando-os em gêneros e escolhendo sempre conscientemente os de que necessitam para se comunicar, no limite, quase re-inventando a linguagem cada vez que enunciam. Por outro lado, a recusa da idéia determinista de que o caráter normativo dos gêneros seria tal que impediria qualquer tipo de particularidade na circulação dos sujeitos por eles.

Tanto uma quanto a outra recusa relacionam-se à nossa percepção do caráter constitutivamente instável/estável dos gêneros na reflexão bakhtiniana, o que fica configurado na própria distinção que o autor faz entre os gêneros primários - menos

padronizados - e os secundários - mais padronizados, mais estáveis, mais formalizados. Há, a nosso ver, graus de estabilização dos gêneros que decorrem dos próprios modos de constituição sócio-histórica dos mesmos. Se a estabilidade não é absoluta, vale assegurar que também a instabilidade não o é. Caberia pensar, talvez, em “estabilidades flexíveis” como princípio constitutivo dos gêneros discursivos.

As duas recusas nos levam a pelo menos uma afirmação que, de certo modo, já mencionamos: quando enunciamos, estamos inscritos em gêneros que, por sua vez, inscrevem-se em modos enunciativos constituídos sócio-historicamente. Assim, para narrar, argumentar, descrever - para ficar nas tipologias que costumam circular em âmbito escolar - , é preciso *estar* (intrincado) em modos de narrar, argumentar, descrever que não se estabelecem por acaso, mas que se constituem na medida em que se constituem os vários gêneros e os diversos discursos que, de certo modo, tornam possível seu aparecimento. Como a relação entre gêneros e discursos é sempre dinâmica, não há por que acreditar que, dados certos discursos, haveria o aparecimento necessário de uns gêneros e não de outros: ao discurso *pedagógico*, por exemplo, corresponderia necessariamente os gêneros “diário de leituras”, “anotações de aula” ou “correspondência escolar”. Preferimos acreditar, com Maingueneau (1989: 38) que

“O importante é não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferentemente, a estes e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’. Sobre este aspecto, pode-se examinar dois casos: - discursos concorrentes, não investidos nos mesmos gêneros; - discursos concorrentes, investidos nos mesmos gêneros, mas explorando diferentemente suas coerções.”

O sujeito que enuncia não é anulado nesse processo de constituição dos gêneros, tampouco é a fonte de que eles decorrem. Daí por que podemos afirmar que, embora tendo um caráter normativo, os gêneros são atualizados em cada novo evento enunciativo que o engendra - “atualizado”, nesse sentido, traz bem a noção de algo que guarda ecos de enunciações anteriores ao mesmo tempo em que cria condições para a constituição de um horizonte enunciativo novo.

2.2. Uma primeira tentativa de conceituação

A partir da reflexão bakhtiniana exposta, podemos propor uma conceituação dos gêneros discursivos nos termos a seguir.

Dada a dialogia como princípio constitutivo da linguagem e pelo recurso ao conceito de *enunciado concreto* como unidade da comunicação verbal, ***gêneros discursivos*** são os diversos modos de organização do acontecimento enunciativo no qual se localizam as interações verbais entre os indivíduos. Esses modos de organização plasmam, na cadeia de enunciados concretos (orais e/ou escritos), eventos enunciativos que, por definição, são instáveis. Os gêneros são, então, da ordem da *sistematicidade flexível* de eventos enunciativos prévios, o que aparece como necessário para a própria existência e constituição do sentido entre sujeitos sócio-historicamente condicionados.

Ao mesmo tempo, eles permitem a constituição de novos eventos enunciativos - tendo, portanto, um caráter também prospectivo -, já que oferecem um horizonte enunciativo possível - mais ou menos padronizado - em que novas interações podem acontecer.

Em que esse conceito se diferencia daqueles que mencionamos quando problematizamos os gêneros discursivos em várias áreas do conhecimento? Pensamos que a diferenciação localiza-se em pelo menos três aspectos:

- a) as teorias sócio-psicológicas - tal qual a teoria dos *frames* - acabam reduzindo os gêneros a modos particulares de organização cognitiva de experiências prévias, postulando, de certo modo, uma relação imediata entre a ordem dos gêneros e a ordem do acontecimento enunciativo, sendo que os gêneros assumiriam significados a partir da referência a um modelo, armazenado e processado na memória dos indivíduos;
- b) as perspectivas que tratam os gêneros como *ferramenta semiótica complexa, mega-instrumento para a comunicação* acabam por reificá-los na medida em que os concebem sobretudo como *causa* de que decorreriam as interações. O indivíduo, nesse sentido, utilizaria um instrumento - os gêneros -, que está de certo modo sob seu controle, para estabelecer comunicação com outros indivíduos. O problema, nesse caso, é que não se tematiza o outro lado da questão: o fato de que para utilizar um gênero é preciso *já estar* nele, isto é, a natureza da circulação dos sujeitos pelos gêneros não é posta em questão.

Além disso, segundo essa perspectiva, os gêneros são tomados como modelos *reais* que representam o conhecimento de mundo dos indivíduos.

- c) nos estudos literários, os gêneros acabam sendo definidos pela estrutura formal dos textos, o que leva a uma tipologização dos gêneros com base em categorias formais determinadas *a priori*. Assim, um texto aparece como exemplar mais ou menos estereotipado que reflete tal e qual um gênero particular.

Conceituado o gênero, podemos recorrer a percepções de outros autores que, embora não tendo o conceito de gênero como objeto de preocupação, tematizaram a natureza sócio-histórica da linguagem e o princípio dialógico como constitutivo do processo de constituição do sentido. Esse nosso movimento tem o propósito de ampliar a reflexão bakhtiniana sobre gêneros e, de certo modo, consolidar a primeira tentativa de conceituação de gêneros discursivos que propusemos.

2.3. O conceito de ‘transparência semiótica’ em Sercovich

A reflexão de Sercovich (*op. cit.*) é pertinente, no conjunto de nossas discussões, pelas contribuições que o autor traz sobre os processos discursivos de constituição do sentido e a relação deles com o que denomina “registro imaginário”. Ao tratar do problema da iconicidade, Sercovich põe em questão uma certa concepção que defende a existência de

signos que adquirem sua capacidade de significar por se parecerem aos objetos que denotam, isto é, por uma capacidade de copiar certos aspectos do real.

O autor traça, então, um percurso teórico do tratamento do problema da iconicidade, chegando ao conceito de “efeito de analogia” como objeto de investigação a partir da análise do conjunto dos processos de significação de que deriva certa “sensação de realidade” (*idem*: 30). O que define o “efeito de analogia” é o fato de a) se constituir um problema semiótico fundamental, b) não estar reduzido a uma questão de ordem empírica, perceptual ou ‘fenomenológica’, c) não ser suscetível de explicação a partir da lógica de classes e de d) não ter recebido uma abordagem adequada em decorrência de ter sido tratado no quadro metodológico e epistemológico das correntes empiristas (*idem*: 29-30).

A dimensão imaginária constitutiva de qualquer¹⁵ *matéria significativa* é o que leva Sercovich a compreender a analogia como *efeito* da relação imaginária que se estabelece entre o sujeito e um material significativo. A principal implicação desse deslocamento epistemológico que produz o autor é a recusa à idéia de referência como a capacidade de um sistema semiótico qualquer de produzir um reenvio direto à realidade. O que existiria é uma “ilusão referencial” ou, como prefere denominar o autor, uma “transparência semiótica”, conceito que nos ajuda a compreender como o modo de funcionamento da referência apaga as condições de produção do discurso, criando a “sensação de transparência”, isto é, a ilusão de que há um vínculo direto entre o discurso e seu referente.

¹⁵ O autor trata da dimensão imaginária não só em referência ao sistema de signos lingüísticos, mas em relação a todo e qualquer sistema semiótico.

Assim, não é que a referência seja dada *a priori* ou que inexista: ela é uma construção decorrente da dimensão imaginária constitutiva de todo discurso. A propósito, para o autor, a

“formação imaginária [é o] conjunto dos discursos predominantemente transparentes operantes em uma conjuntura determinada. A significação imaginária será a relação entre a expressão e o conteúdo de uma imagem e, por último, a relação entre um discurso transparente e um sujeito (...) será uma relação imaginária” (idem: 34)

Vemos, portanto, que a dimensão imaginária do discurso constitui não a relação entre discursos e objetos, mas entre discursos e sujeitos, mediada por um material semiótico. Nas palavras de Sercovich, *“é possível concluir que o discurso imaginário constitui o sujeito semiótico (determina suas representações) produzindo a ‘realidade’ (uma determinada realidade)” (idem: 36).*

Para Sercovich, uma abordagem dessa dimensão imaginária constitutiva do discurso exige a constituição de uma teoria das ideologias e de uma teoria da subjetividade, entendida como ciência do inconsciente e de suas formações. Evitaremos tratar, aqui, do modo de articulação conceptual entre imaginário discursivo e teoria das ideologias e entre imaginário discursivo e teoria psicanalítica discutido pelo autor, já que isso seria, neste momento particular de nossa exposição, desnecessário.

Qual o interesse da discussão de Sercovich para o tratamento que vimos dando ao conceito de gênero discursivo? Esse interesse aparece exatamente na recusa do vínculo direto entre discurso e realidade. Ora, se pensarmos nos gêneros como modos de

organização de eventos enunciativos, podemos compreender que essa organização se dá na ordem de uma “ilusão referencial”, ou seja, os gêneros aparecem como transparentes em relação à realidade que constroem em formas relativamente estáveis de enunciados. O sujeito-escrevente, por exemplo, ao “escolher” enunciar em um determinado gênero, supõe, de um lado, que esse gênero reproduz a realidade tal e qual e, de outro lado, julga que está inventando uma *forma de dizer* absolutamente original: trata-se da ilusão de ser um “Adão mítico”, como já sugeriu Bakhtin.

Nesse sentido, podemos considerar que os gêneros já são uma *construção* ou, em outros termos, uma *interpretação* sócio-historicamente constituída e que a relação do sujeito com eles é da ordem do “registro imaginário”, o que significa dizer que esse sujeito, ao enunciar, representa de um modo particular aqueles gêneros. É nesse sentido que se torna pertinente, em termos teóricos, o interesse pela investigação dos processos de inscrição (imaginária) dos sujeitos nos vários gêneros ou, em termos bakhtinianos, dos modos de *dialogia* dos sujeitos com diferentes modos de enunciar que os gêneros mais ou menos estabilizam.

No caso deste nosso estudo, fica justificado nosso propósito de investigar como sujeitos-escreventes, em eventos escolares de produção da escrita tal qual o evento “Recontando a história”, mantêm relações dialógicas com gêneros que circulam na escola - o gênero *conto de fadas*, o gênero *lenda*, o gênero *instrução da atividade de produção escrita* etc. Voltaremos a essa questão mais tarde. Vejamos, agora, como a reflexão de

Pêcheux (op. cit.), contemporânea da de Sercovich, esclarece ainda mais a questão dos processos de subjetivação do sujeito no domínio da dimensão imaginária do discurso.

2.4. O conceito de *identificação imaginária* em Pêcheux

A partir de uma teoria materialista do discurso, Pêcheux ([1975] 1995) propõe o conceito de “forma-sujeito do discurso”. Esse conceito relaciona-se ao postulado althusseriano de que a Ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Como se daria, então, a constituição da subjetividade?

Para o autor, a constituição da subjetividade é da ordem da interpelação/identificação do sujeito-falante. Essa interpelação é produzida no domínio de formações discursivas intrincadas no todo complexo das formações ideológicas. Na formulação de Pêcheux,

“Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas...” (idem: 162)

Vemos, por essa formulação de Pêcheux, que ideologia não se confunde com discurso nem se reduz a ele: o discurso é uma das formas materiais das formações ideológicas. O todo complexo das formações discursivas, chamado *interdiscurso*, proporciona, em termos teóricos, a formulação de sua contraparte - o *intradiscurso*,

concebido como efeito de seqüencialização, na linearidade da língua, do processo discursivo. Essa distinção - *interdiscurso/intradiscurso* - permite investigar “a construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e lugares enunciativos no fio intradiscursivo” (Pêcheux, [1969] 1993: 316).

O que nos parece significativo na reflexão de Pêcheux sobre o processo de constituição da subjetividade e do sentido é a percepção do autor de que o sujeito constitui-se por sua inscrição em formações discursivas determinadas. Isso implica a recusa à idéia de sujeito como fonte, origem de seu dizer. A “ilusão” de ser a fonte de seu dizer é uma dimensão constitutiva da “forma-sujeito”, produzida imaginariamente, do que decorre que a subordinação-assujeitamento do sujeito realiza-se sob a forma da autonomia.

Para a discussão que vimos propondo, o que nos parece mais relevante na reflexão de Pêcheux é sua concepção não subjetivista da subjetividade. Sem pretender elaborar longa resenha da obra desse autor - o que seria desnecessário dada a freqüência com que isso tem sido feito em trabalhos inscritos no referencial teórico da chamada escola francesa de Análise de Discurso -, buscamos compreender como essa reflexão, embora epistemologicamente distinta da de Bakhtin, pode esclarecer o tópico que nos tem preocupado - a constituição dos modos de *dialogia*, de inscrição imaginária de sujeitos-escreventes nos diversos gêneros que circulam na escola.

O que parece relevante, para a nossa discussão, no conceito de “assujeitamento” é a idéia de que a alteridade é constitutiva da identidade do sujeito. Essa identificação do sujeito ao interdiscurso não se realiza de forma mecânica e unívoca, ou seja, assumir que o

interdiscurso seja constitutivo não implica afirmar que a constituição do sujeito se processe sempre do mesmo modo. Como sugere Possenti (1999b: 158),

“o sujeito pode assumir, em relação a ele [o interdiscurso], posições que não se resumem a ‘ser falado’. Um sujeito pode ‘esquecer’ aquilo que o determina, sua unidade pode ser da ordem do imaginário. Nada disso é incompatível com uma certa competência interdiscursiva (Maingueneau, 1984).”

O próprio Pêcheux postula essa possibilidade quando afirma que

“ todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. (...) “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um ‘erro de pessoa’, sobre o outro, objeto de identificação” (Pêcheux, 1988: 56).

Qual o interesse da reflexão de Pêcheux para os propósitos deste nosso estudo?

Pensamos que esse interesse diz respeito exatamente à complexificação da noção de subjetividade, necessária para que não tratemos o problema dos gêneros, por um lado, como definido pela estrutura do texto - o que levaria à idéia de gênero como forma em que se pode pôr conteúdos -, e, por outro lado, como do domínio do indivíduo que, tendo supostamente absoluto controle sobre os sentidos que veicula, poderia escolher livremente o gênero em que deseja enunciar.

Consideramos mais adequado tratar da constituição da subjetividade como inscrição imaginária do sujeito na rede interdiscursiva que o constitui. Uma tal perspectiva corrobora nossa observação anterior de que, para enunciar em um determinado gênero, o sujeito já precisa estar intrincado nele. Os gêneros, por sua vez, intrincam-se em redes interdiscursivas que produzem as condições necessárias ao seu aparecimento. Constituindo-se conjuntamente - daí a idéia de *intrincamento* e não de *subordinação* - com os discursos com que mantêm relações dialógicas, os gêneros vão organizando, dando uma aparência de linearização, de sistematização aos eventos enunciativos que lhe são prévios. Essa aparente sistematização - constituída de enunciados que embora apareçam como *estáveis* são, por definição, instáveis - é necessária para que os gêneros possam ser tomados como dispositivos de comunicação, tal como os concebe Maingueneau (op. cit.: 36). Para o autor, um gênero implica condições de diferentes ordens, tais como a “comunicacional”, sobre a qual diz:

“O fato de que um texto seja destinado a ser cantado, lido em voz alta, acompanhado por instrumentos musicais de determinado tipo, que circule de determinada maneira e em certos espaços..., tudo isto incide radicalmente sobre seu modo de existência semiótica. A cada gênero, associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado. O gênero, como toda instituição, constrói o tempo-espço de sua legitimação. Estas não são ‘circunstâncias’ exteriores, mas os pressupostos que o tornam possível”

e a “estatutária”, que diz respeito a

“que estatuto o enunciador genérico deve assumir e qual estatuto deve conferir a seu co-enunciador para tornar-se sujeito de seu discurso? O gênero funciona como

o terceiro elemento que garante a cada um a legitimidade do lugar que ocupa no processo enunciativo, o reconhecimento do conjunto das condições de exercício implicitamente relacionados a um gênero.”

As percepções de Corrêa (*op. cit.*), que tematizaremos a seguir, podem nos ajudar a explicitar ainda mais nosso propósito de conceber as *relações dialógicas* que sujeitos-escreventes mantêm com os vários gêneros em eventos de produção escolar da escrita como “modos de circulação imaginária”.

2.5. ‘O modo heterogêneo de constituição da escrita’

Com o propósito de caracterizar o que denomina de “modo heterogêneo de constituição da escrita”, Corrêa busca investigar “*a atuação da imagem que o escrevente faz da escrita na construção do texto*” (*idem*: VIII). Para tanto, utiliza-se das idéias de heterogeneidade e de representação, “*as quais, no sentido em que as estamos [trata-se do autor] utilizando, dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos*” (*idem*: 95-6). Partindo da idéia de que a linguagem tem um caráter constitutivamente dialógico, o autor postula a circulação dialógica do escrevente por três eixos de representação da escrita: a) o eixo da imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese, b) o eixo da imagem que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado e c) o eixo da representação que o escrevente faz da dialogia da escrita com o já falado/escrito.

Desses eixos, o terceiro é o que nos interessa mais de perto neste momento de nossa reflexão, embora os outros dois também sejam tomados pelo autor como da ordem da dimensão dialógica da linguagem, móvel das “*representações imaginárias [do escrevente] no processo de sua expressão semiótica através da escrita*” (idem: 343).

Por meio da análise de um conjunto de redações escritas por vestibulandos durante o evento vestibular, o autor busca apreender as marcas lingüísticas que indiciem modos de dialogia que esses escreventes supõem estabelecer com uma coletânea de textos que integrava a proposta temática da redação e que deveria ser necessariamente utilizada. O interessante é notar que relevância teórica têm as marcas lingüísticas na discussão que o autor propõe: elas são tomadas não como o lugar de retorno de antigas dicotomias ainda prestigiadas pela escola - certo/errado, coerente/incoerente etc. - nem simplesmente no sentido de sua suposta eficácia para a abordagem do tema proposto para a redação, mas fundamentalmente em seu caráter de *réplica*, o que leva Corrêa a sugerir que a relação sujeito/linguagem (escrita) realiza-se por meio de modos particulares de circulação imaginária do sujeito pelo que supõe ser a escrita em sua dialogia com o já falado/escrito. Nos termos do autor,

“Mais precisamente, trata-se de localizar e explicar as representações do escrevente acerca de outros textos, outros interlocutores, outros registros discursivos, outras modalidades de sentido, todos eles, fatores relacionados com a imagem que o escrevente faz de si mesmo, de seu interlocutor e da própria escrita. Partimos, uma vez mais, da hipótese de que momentos dessa circulação imaginária podem ser retomados, em tese, em qualquer época, na escrita de qualquer pessoa, em qualquer texto.” (ibidem: 363-4).

A principal contribuição da reflexão de Corrêa, a nosso ver, relaciona-se com o deslocamento teórico que o autor opera em relação a muitos dos estudos na linha pragmático-interacionista sobre escrita que tomam como relevante a consideração das condições de produção do texto, do “contexto” de produção, do interlocutor, concebendo esses elementos nos limites do meramente empírico.

Ao trabalhar com o conceito de “circulação imaginária”, o autor nos mostra que a relação sujeito/linguagem não se processa como resultado direto de certas condições de produção - dadas certas condições (empíricas) de produção, os escreventes produziram determinados tipos de textos e não outros. Essa relação constitui-se como projeção imaginária do sujeito em posições ou, como prefere denominar o autor, como “divisão enunciativa” do sujeito. Assim, as marcas lingüísticas que os escreventes deixam nos textos teriam o estatuto não de marcas subjetivas que remetem a sujeitos passíveis de uma localização individual concreta, mas de pistas que indiciam o processo mesmo de constituição do fio intradiscursivo, processo marcado pelo alçamento do sujeito a posições enunciativas dadas. Desse modo, a constituição do fio intradiscursivo pode ser tomada como efeito de seqüencialização dos fragmentos da rede interdiscursiva pela qual os escreventes circulam em eventos de produção da escrita. Daí a idéia de Corrêa de que a circulação do escrevente é constitutivamente dialógica.

Não é difícil articular a reflexão de Corrêa à discussão que vimos propondo sobre os gêneros discursivos. À perspectiva que temos assumido de tomar os gêneros como modos de organização de eventos enunciativos particulares na continuidade de formas

relativamente estáveis de enunciados, acresce-se a suposição de que existem modos de circulação imaginária dos escreventes pelos vários gêneros em que estão intrincados em eventos de produção escolar da escrita. No caso do evento “Recontando histórias”, supomos haver certos modos de circulação imaginária que individualizam o gesto de recontar dos escreventes-alunos, o que nos leva a tomar esse gesto como eminentemente interpretativo.

O fato de termos trazido à discussão sobre o conceito de gênero discursivo, tal como ela é proposta por Bakhtin, as contribuições de Sercovich, de Pêcheux e de Corrêa tem um propósito, conforme já mencionamos, bem particular, qual seja o de ampliar nossa interpretação dos gêneros discursivos na reflexão bakhtiniana.

O movimento que realizamos partiu de uma perspectiva que aborda a constituição do processo discursivo como do domínio do “registro imaginário”, dimensão constitutiva de qualquer “matéria significante”, engendrando o que Sercovich chamou de “transparência semiótica” - a sensação de que poderia haver um vínculo direto entre um material semiótico e a realidade que ele supostamente denota.

A partir dessa abordagem semiótica mais ampla, trouxemos para a discussão as percepções de Pêcheux, que se localizam no campo do discurso. A constituição da “forma-sujeito do discurso”, conforme propôs o autor, tem a ver com a identificação imaginária do

sujeito a redes interdiscursivas que o condicionam, produzindo a ilusão de autonomia necessária para que o sujeito possa constituir-se como sujeito de *seu* dizer.

Por fim, as contribuições de Corrêa, que se circunscrevem principalmente à constituição da enunciação escrita, puderam nos ajudar a discutir sobre os modos de circulação imaginária de escreventes-vestibulandos pelo que supõem ser a escrita em sua gênese e a escrita como código institucionalizado. Esses modos de circulação imaginária configuram-se como modos de dialogia do escrevente com o já falado/escrito.

Passaremos a enfocar, a partir do próximo capítulo, o que já vimos tratando de modo esparso nos capítulos anteriores: as condições de possibilidade de abordar, pelo recurso ao conceito de gênero discursivo, a constituição dos modos de dialogia de escreventes-alunos, em eventos de produção da escrita, por gêneros que circulam na escola . Para tanto, contextualizaremos o evento “Recontando a história”, lugar por que optamos para abordar a produção escolar de textos.

3. “RECONTANDO HISTÓRIAS” - UM EVENTO DE PRODUÇÃO ESCOLAR DA ESCRITA

A caracterização do evento “Recontando a história” exige que não esqueçamos que essa atividade particular tem um funcionamento que não está dissociado do funcionamento das atividades de produção da escrita na escola. É preciso tomar esse evento, portanto, como uma particularização - que tem recorrências, formas e estratégias definidas - do que se convencionou chamar, na escola, de “composição”, de “redação” ou, mais recentemente, de “produção de textos”¹⁶.

Nosso interesse de traçar o contorno etnográfico do evento “Recontando histórias” não tem a ver com qualquer crença de que a caracterização da situação mais concreta de produção da escrita pode, *per se*, explicar a relação sujeito/linguagem em eventos escolares de produção da escrita. Uma tal perspectiva reduziria significativamente nosso propósito de entender a constituição dos modos de dialogia dos escreventes-alunos com os gêneros que circulam na escola, já que está baseada na idéia de que os textos refletem as condições em que foram produzidos, noção que já recusamos. Preferimos acreditar, com Possenti (1993), que “*não só os enunciados podem se adaptar aos contextos, mas podem também criar contextos*” (op. cit.: 54).

¹⁶ Seria interessante analisar, inclusive - embora não seja este o objeto de nossa preocupação -, os próprios modos de nomeação da prática de produção escrita na escola e em que medida eles podem apontar para os discursos sobre a escrita que circulam na escola, institucionalizados muitas vezes pela normatização legal/oficial que rege o ensino de Língua Portuguesa via “documentos oficiais”. O termo “produção de textos”, por exemplo, parece estar associado à tentativa de tomar a prática de produção escrita na escola como um *processo* - o que incluiria a consideração dos estágios de desenvolvimento da criança, do repertório

Embora não demos esse caráter - vínculo direto situação de produção/texto produzido - ao evento “Recontando a história”, não consideramos inútil recorrer à sua contextualização como indício dos discursos que supostamente o atravessam e como lugar de emergência de determinados gêneros que a escola, via atividades de produção escrita, legitima e prestigia.

Passando à caracterização desse evento, poderíamos apontar, inicialmente, como vetor de seu funcionamento, o modo intertextual de sua constituição: *recontar* pressupõe a remissão necessária a um texto já existente. Esse modo intertextual de constituição da atividade pode nos levar a pôr em questão pelo menos dois de seus aspectos: a) em que implica a “opção” didático-pedagógica de disponibilizar aos alunos um texto para que, a partir dele, possam produzir um outro texto e b) estabelecida a percepção da relevância de se dar aos alunos um texto prévio para a produção de novos textos, como é feita a apresentação desse texto.

Quanto ao primeiro aspecto, poderíamos supor que ele está relacionado a uma certa percepção do princípio intertextual como marca constitutiva da produção da escrita, o que produz como efeito a tentativa de romper com concepções didáticas que tratam o texto como um todo acabado - com início, meio e fim -, auto-suficiente. Dessas posturas parece decorrerem procedimentos ainda muito comuns nas práticas de produção escolar da escrita, como, por exemplo, pedir que os alunos escrevam um texto a partir de um título disposto em uma folha em branco ou no quadro-de-escrever ou, ainda, pedir aos alunos que

cultural de que ela supostamente já dispõe antes de chegar à escola etc. - e não apenas como um *produto* - lugar de verificação da apreensão, pelos alunos, de aspectos particulares da nomenclatura gramatical.

componham um texto à vista de uma gravura. O fato de que a produção dos textos, nos eventos “Recontando a história”, é constituída *sempre* em referência a um texto de que os alunos já têm conhecimento - ou passam a ter na escola - autoriza-nos a elaborar a suposição que mencionamos: o caráter intertextual que as atividades de ensino da escrita devem ter orienta o modo como se estabelece o evento de que nos ocupamos.

No que diz respeito ao modo de apresentação dos textos-base¹⁷, cremos que ele está intrincado em um funcionamento recorrente nas práticas escolares de ensino da escrita que pode ser definido globalmente assim:

- i) o gesto inicial é o do professor, que motiva os alunos para a atividade e apresenta orientações sobre as fases que a compõem, antecipando, de certo modo, o que será solicitado aos alunos posteriormente - a produção escrita de um texto. Além disso, efetiva a leitura do texto-base, ou seja, “conta a história”;
- ii) o gesto seguinte inclui a troca de turnos entre professor e alunos no comentário da história lida. Esse comentário busca, em geral, retomar elementos da história, tais como personagens principais, enredo, cenário etc., além de visar a estimular os alunos para que elaborem uma interpretação “própria” do texto lido, isto é, pensem em outros finais possíveis, na inclusão de outras personagens etc.;
- iii) em seguida, aparece o gesto do aluno, que deve, por escrito, “recontar a história” lida pelo professor e

¹⁷ Estamos designando, aqui, de “textos-base” aqueles textos apresentados aos alunos para que, a partir deles, outros textos pudessem ser produzidos. É interessante mencionar a opção por textos-base em versão “original” e não em versões reduzidas, tais como as transpostas para um registro de linguagem supostamente mais próximo da linguagem da criança. Podemos supor que a opção pelo “original” decorre da pretensão do

iv) o gesto final pode incluir a leitura, para os colegas, dos textos produzidos e a avaliação, feita pelo professor, desses textos.

É claro que esse funcionamento não pode ser tomado como determinante da produção escrita dos alunos, mesmo porque, a nosso ver, as recorrências de um evento de produção escrita qualquer não apagam as particularidades que esse evento pode apresentar cada vez que acontece. Isso porque - retomando uma menção já feita, aqui, de Foucault -, o gesto de enunciar é novo não *“no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”*. Dito isso, poderíamos fazer algumas considerações sobre os gestos enunciativos que definem o evento *“Recontando a história”*.

O gesto inicial de *“contar a história”* parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que *“recontar a história”* supõe que ela *“já foi contada”*. Assim, o gesto do professor aparece como aquele que funda a atividade e veicula um sentido para ela; o professor, além disso, emerge como a origem de que decorrem as histórias contadas, a *“fonte”* que, por um lado, detém um saber sobre as histórias - sabe, por exemplo, como elas foram produzidas, como circularam, quem são seus autores etc. - e, por outro lado, detém a autoridade necessária para *“contar”* e, mais que isso, a legitimidade necessária para *“ser ouvido”*. Essa autoridade *“para contar”* implica *“contar de um certo modo”*, que inclui uma atividade lingüística *“falada-letrada”*, perpassada, portanto, por uma certa imagem do professor sobre o registro de linguagem, a modalidade e a norma de que deve se utilizar. É interessante notar, nesse caso, o aparente paradoxo que se estabelece entre o modo como a

professor de apresentar aos alunos a história *“tal como ela foi inventada”*, o que já significa um certo modo de ver a relação original/cópia.

história está materialmente configurada nos textos-base - língua literária, expressões arcaicas dos contos, léxico mais ou menos em desuso etc. - e o gesto enunciativo do professor quando “conta a história”: com o livro entre as mãos, o professor constitui contornos entonacionais e pausas particulares, além de inventar mímicas com o intuito de aproximar o registro de linguagem dos contos de fada e das lendas daquele que supõe como mais “adequado” à compreensão da história pelos alunos. Integra, além disso, a autoridade do professor “para contar” um certo direcionamento que a atividade deve adquirir para atingir os objetivos previamente estabelecidos por ele (o professor) quando do planejamento da atividade. Assim, embora apareça como gesto fundador do evento “Recontando histórias”, o gesto do professor de “contar” constitui-se, na verdade, antes do momento em que esse evento se estabelece no espaço escolarizado das práticas de leitura/escrita que acontecem em sala de aula, espaço esse marcado por uma especificação institucional que define a disciplina em que o evento pode ocorrer - a disciplina Língua Portuguesa - e o tempo disponível para a sua realização - o horário correspondente à aula de Língua Portuguesa, especificado no Plano de Curso e no Plano de Aula do professor.

O segundo gesto constitutivo do evento de que nos ocupamos pode ser tomado como antecipação oral do gesto de “recontar”, já que o comentário feito sobre os textos-base aponta para alguns - e não outros - modos de como a história pode ser recontada por escrito.

O gesto seguinte, que, aliás, dá nome à atividade, refere-se ao ato propriamente dito de “recontar a história”. Um modo possível de conceber esse gesto é dizer que ele aponta

para uma suposta reversibilidade de papéis: quem teria a autoridade de “contar”, nesse momento, seriam os alunos e não mais o professor. Estaria garantida, dessa forma, a liberdade do aluno de “contar”, o que aparece como necessário para o funcionamento da atividade e para que ela atinja seu objetivo: a produção de um texto pelos alunos. O “recontar” parece constituir-se, assim, em referência aos gestos anteriores com tudo o que eles implicam - os textos-base; as expectativas do professor; as interpretações possíveis, apresentadas quando do comentário dos textos; as instruções orais - e, posteriormente, escritas - que tentam orientar a atividade etc. - e em referência a um gesto posterior particular - a avaliação dos textos pelo professor -, ou melhor, em referência àquilo que os alunos representam como expectativa do professor.

Esse gesto final pode atuar antecipadamente nos modos como os alunos recontam a história, além de se constituir como o retorno da “voz” do professor e suspensão daquela aparente liberdade do aluno - quem tem a autoridade de avaliar os textos é o professor.

Reiteramos que nossa pretensão, com a sistematização do funcionamento desse evento enunciativo, não é apresentá-lo como circunscrevendo-se ao que é linear, previsível, mesmo porque uma tal atitude reduziria esse evento a uma estrutura rígida e estática. Além disso, essa atitude nos levaria àquela já criticada tese de que, dadas certas condições de produção, dado certo contexto, teríamos necessariamente determinados sentidos produzidos e não outros. Por outro lado, não consideramos adequado supor que esse evento é absolutamente *novo* cada vez que se constitui, o que nos levaria à impossibilidade total de apreendê-lo. Nosso propósito, ao apresentar suas recorrências, diz respeito exatamente a

nossa crença de que ele tem uma constituição que pode ser apreendida pelas regularidades que emergem como, supostamente, mais evidentes.

É exatamente o recurso a essas regularidades que nos faz postular a idéia de que o evento “Recontando a história” põe em cena um conjunto de gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos.

Há, por exemplo, a organização dos gestos de instruir, orientar, direcionar a atividade no que poderíamos designar de gênero “instruções da atividade de produção escrita”. Esse gênero lineariza os gestos mais ou menos esparsos do professor e, na ocasião em que os alunos recontam a história, configura-se por escrito na folha de papel onde a história deve ser recontada. É interessante assinalar que a formulação escrita das instruções que aparece na folha onde os alunos devem recontar a história é construída anteriormente ao evento, no momento em que o professor planejou a atividade¹⁸. Podemos afirmar, então, que o gênero “instruções”, tal como aparece por escrito, ao apagar as condições de sua produção - aquelas ligadas ao planejamento feito pelo professor antes do evento e mesmo aquelas relativas ao gesto do mesmo quando orienta a atividade e conta a história -, aparece em uma suposta transparência, em uma objetividade aparente necessária para que atinja seu objetivo de direcionar a atividade de recontar.

Há também o que poderíamos designar de gênero “comentário de textos”, que organiza os gestos de alunos e professor quando, em trocas de turnos diversas, tentam dar ao texto-base uma interpretação.

Já o gesto de recontar a história, constituído pelos alunos, é organizado por meio da remissão aos textos-base, guardando, por um lado, características do gênero “comentário de textos” e do gênero “instruções da atividade de produção escrita” e, por outro lado, dos gêneros “contos de fadas” e “lendas”, apresentados como referência para o próprio gesto de recontar. Como vemos, esse gesto de “recontar”, no caso particular deste nosso estudo, direciona-se a um conjunto delimitado de textos, pertencentes ao que poderíamos definir como gênero “contos de fadas” e gênero “lendas”. Assim, o modo de “recontar”, a que esta investigação se refere, individua-se por estar associado a esses gêneros e define-se pela própria possibilidade de tomar essas *formas de enunciar* - os “contos de fadas” e a “lenda” - como gêneros. O que estaria em jogo nessa definição? O que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita? Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento ou seu redimensionamento (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado)? Essas questões poderão ser melhor tratadas, mais adiante, quando da análise dos textos.

O gesto final - a avaliação feita pelo professor - pode ser organizado nos gêneros “instrução” e “comentário de textos”, uma vez que o professor faz considerações sobre os textos produzidos, avaliando se eles atenderam ou não à proposta de “recontar a história”, e pode fazer recomendações de como melhorá-los.

¹⁸ As folhas de papel onde aparecem as instruções por escrito e onde os alunos devem escrever seus textos são construídas durante o planejamento de aula feito pelo professor. Essas folhas são levadas já prontas para a atividade de produção de texto.

O que a descrição dessas regularidades explicita é a ausência de fronteiras muito definidas entre os gêneros, o que confirma aquela percepção de Souza (1997), já mencionada, de que estaríamos vivendo a emergência de uma “*crise da delimitação entre os gêneros*”. Na verdade, não é que os gêneros *foram* absolutamente delimitados e, só recentemente, estariam sendo apagados os limites entre eles. A “crise”, a que faz referência o autor, aponta, a nosso ver, para o aparecimento de um outro modo de conceber os gêneros: não mais como uma estrutura fechada em si mesma, mas fundamentalmente em associação com o acontecimento enunciativo em que se constituem. É nesse sentido que se justifica a afirmação de François (1996: 120) quando sugere que os gêneros podem misturar-se ou mimetizar-se:

“- *Misturar-se: podemos explicar uma palavra por outras palavras ou, por exemplo, generalizando ou comparando. Veremos isto em particular nas narrativas; o que faz funcionar um texto de um dado gênero é que aí se integram outros gêneros. Não haveria grande coisa numa narrativa que não seria narrativa, sem explicações, descrições, discursos reportados ou evocação de sentimentos...*

- *Mimetizar-se: podemos, certamente, opor narrativas realistas e narrativas de ficção, narrativas de realidade e narrativas de sonhos. Mas nada impede que uma narrativa de passeio funcione como uma narrativa de sonho.*”

Além disso, ainda conforme François (*ibidem*):

“*Em graus diversos, todo gênero comporta um grau importante de variação estilística. A classificação dos grandes gêneros é uma comodidade. Mas, da mesma maneira que o gênero da narrativa não é mais o mesmo, depois de Dostoiévski ou Proust, da mesma forma, não é certo que, entre duas narrativas de criança, os traços constantes levem vantagem sobre as diferenças.*”

Essa dimensão constitutiva dos gêneros - a possibilidade de se imbricarem com outros gêneros - está indiciada no próprio caráter instrucional que pode adquirir o gênero “comentário de textos”, por exemplo. Ou no modo como o gênero “contos de fadas”, quando retomado, por escrito, pelos alunos, guarda ecos do gênero “instruções”. Indicia-se ainda essa mistura genérica no próprio modo como os escreventes, ao recontarem o texto-base relativo ao gênero “lendas”, retomam elementos mais próximos do gênero “contos de fadas”.

Embora as regularidades sejam constitutivas dos gêneros - o que é necessário até para que eles se estabeleçam como dispositivos de comunicação -, há que se considerar, portanto, que a estabilidade que os gêneros promovem é da ordem do flexível, do instável, do não-reificável. Isso por pelo menos duas razões que já, de certo modo, mencionamos: a primeira diz respeito ao fato de os gêneros não terem existência *per se*, constituindo-se em articulação com o acontecimento enunciativo que possibilita seu aparecimento. Nesse sentido, dependendo de como se constitui o acontecimento enunciativo em que estão intrincados, os gêneros podem produzir este ou aquele efeito ou, melhor dizendo, podem constituir-se como mais ou menos estáveis. A título de ilustração, pensemos no gênero “comentário” quando constituído no discurso das práticas escolares de escrita - ocasião em os alunos recontam, por escrito e segundo um determinado registro de linguagem e uma especificação da modalidade (escrita) e da norma (a culta), histórias que lhe foram contadas, por exemplo - e quando constituído no discurso lúdico das brincadeiras infantis

em conversas de roda - situação em que os sujeitos recontam casos, piadas, relatam histórias para, por exemplo, manter a própria unidade do grupo.

A outra razão que nos leva a considerar a natureza flexível da estabilidade que os gêneros promovem está relacionada a essa primeira. Se é verdade que existe o acontecimento enunciativo em que se intrincam os gêneros, há também sujeitos que, por identificações as mais diversas, inscrevem-se nesses gêneros de modos também diversos. Essa inscrição dos sujeitos, sendo imaginária, pode levá-los, por um lado, à percepção de que é possível fazer escolhas absolutamente livres de enunciados e de *formas de dizer*, e, por outro lado e paradoxalmente, pode levá-los à percepção de que seu gesto, não sendo absolutamente novo, carece da remissão a um determinado gênero. No evento “Recontando a história”, por exemplo, os sujeitos tanto podem reconhecer a existência do gênero “conto de fadas” e a ele alçarem-se na ocasião de produção de textos quanto podem “esquecer” que esse gênero foi posto em circulação durante a atividade e, então, passarem a considerar que estão construindo um texto absolutamente novo, “seu próprio”.

De qualquer modo, o que pretendemos afirmar com essas nossas reflexões é que não há, como diria Pêcheux em um outro contexto de discussão, “*identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um ‘erro de pessoa’, sobre o outro, objeto de identificação*” (Pêcheux, 1988: 56).

Assim, compreender o conceito de gênero em articulação com a tematização dos modos de circulação dialógica dos sujeitos pelos diversos gêneros que adquirem uma certa

estabilidade no contexto escolar é o que diferencia nossa abordagem daquela proposta, por exemplo, por Costa (op. cit.). Embora utilizando-se do conceito de gênero conforme proposto na reflexão bakhtiniana, Costa, talvez até pelo interesse didático-pedagógico que emerge de suas discussões, acaba por postular a idéia de que o processo de “letramento escolar” - conceito bastante interessante - constitui-se como um processo de “complexificação de gêneros”. O papel da escola seria, então, levar os alunos a se apropriarem de “gêneros secundários” a partir dos “primários” com que já estão acostumados a lidar. Considerando que, para Bakhtin, os gêneros secundários são os mais formalizados, de modo geral, gêneros do domínio da escrita, corre-se o risco de se enfatizar a escrita como objeto de ensino privilegiado da escola. Isso, em última análise, pode corroborar a concepção que dicotomiza as práticas orais das letradas, mantendo o mito - posto em questão por Corrêa (op. cit.) - de que os fatos lingüísticos do plano do falado precedem, em termos de ensino-aprendizagem, necessariamente os do plano do escrito.

A articulação a que nos referimos entre gênero e modos de circulação dialógica do sujeito é ainda o que diferencia a abordagem que fizemos do evento “Recontando a história” das perspectivas que focalizam as rotinas comportamentais/sociais, em si, nos processos de interação, tal como as baseadas no conceito de “fala instrucional escolar”, interpretada por Mehan (1979 *apud* Costa, op.cit.) como tendo três componentes: Iniciação do professor, Resposta do aluno e Avaliação do professor, o que constitui o sistema tripartido **IRA**. Esse sistema, segundo a percepção de Costa, nem sempre se estabelece do mesmo modo. Nas palavras do autor,

“essa tréplica (IRA), o padrão mais comum de discurso em sala de aula em todos os graus, durante muitas décadas (Cazden, 1988: 29-30), e cujo evento de fala é muito comum nas aulas (recitation type) em que o professor controla tanto o desenvolvimento de um tópico quanto quem deve tomar o turno, nem sempre acontece tão padronizado assim”.

Tendo caracterizado o evento “Recontando histórias”, uma questão ainda pode suscitar dúvidas: o que compreendemos por *recontar* quando optamos por tomar esse evento de produção escolar da escrita como espaço de investigação da relação escrevente-aluno e linguagem. E mais: postulando a idéia de que se constituem, no espaço do evento particular de que nos ocupamos, os gêneros “instruções”, “contos de fadas” e “lendas”, quais são os modos de circulação dos escreventes por esses gêneros quando recontam histórias. As reflexões a seguir podem contribuir na compreensão dessas questões.

3.1. O que é “recontar uma história”: a narratividade como princípio enunciativo

Um dos aspectos definidores, para os objetivos de nosso estudo, do gesto de recontar é o fato de ele estar constitutivamente intrincado no domínio do narrar. Essa decisão de localizar os gestos enunciativos dos escreventes-alunos, em sua tarefa de recontar, no plano de uma narratividade constitutiva tem pelo menos duas implicações, uma de caráter mais metodológico e outra de caráter teórico.

Em termos metodológicos, nossa decisão evita que tratemos os textos a partir de determinadas marcas lingüísticas que os inscreveriam necessariamente em tipologias definidas *a priori*: caberia, nesse sentido, detectar as marcas lingüísticas presentes nos textos e, então, organizá-los segundo esquemas de classificação pré-concebidos, sem qualquer interesse em explicar a relação entre escrevente e linguagem que emerge na atividade mesma de produção escrita. Uma tal visão reduziria os textos a *produtos* e estaria impedindo que interpretássemos, tal como propõe Geraldi (1996b: 145), os “processos indiciados nos produtos”.

Essa decisão metodológica decorre da de caráter mais teórico, baseada na opção de Corrêa (op. cit.: 09) de considerar a narratividade - “*presente sempre que o homem enuncia*” - como “*princípio enunciativo e não enquanto tipo (ou gênero) de texto*”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a tarefa de “recontar histórias”, composta de gestos enunciativos organizados em gêneros diversos - tais como os gêneros “relatos de experiência”, “contos de fadas”, “resumos” - é constitutivamente narrativa. É nesse sentido que podemos supor que, tanto quanto outras marcas de enunciação, a narratividade ganha especificidade de acordo com o gênero em que ocorre¹⁹.

O que vale discutir, tendo considerado a decisão teórica exposta, é o que particulariza a enunciação narrativa quando imbricada na tarefa escolar de “recontar histórias” e não, por exemplo, na tarefa de “dissertar sobre um tema”.

¹⁹ Essa observação nos foi feita por Manoel L. G. Corrêa, durante exame de qualificação do projeto de Dissertação.

Consideramos que a particularidade dessa enunciação refere-se à produção de um efeito de referencialidade como constitutivo da tarefa de “recontar”, mesmo porque o *recontar* parece já pressupor o *contar*, o que indicia uma relação intertextual necessária, embora nem sempre suficientemente mostrada na materialidade lingüística dos textos produzidos. O modo como esse efeito de referencialidade é tomado depende de pelo menos duas formas de encarar a tarefa de recontar.

Um primeiro olhar para essa tarefa talvez possa nos levar a tomar o “recontar histórias” como “tarefa de parafraseagem do já-dito”. Indo mais além, podemos supor que o que está na base da proposta de “recontar histórias” é a concepção que trata a linguagem como transparência de sentido – ao recontar uma história, os alunos estariam reproduzindo tal e qual o que já foi dito nas histórias que ouviram. Estaríamos supondo, então, que, por trás dessa atividade, estaria esboçada uma exigência de literalidade do sentido e, ainda, de um efeito de referencialidade absoluta dos textos produzidos pelos alunos em relação aos textos-base.

O gesto enunciativo de “recontar”, nesse caso, produziria o que Sercovich - problematizando a questão da iconicidade - denominou de “*sensação de realidade*” ou “*ilusão de referencialidade*”, isto é, o efeito de que, “recontando”, estaríamos retomando a realidade *tal como ela é*. Essa é, de certo modo, a perspectiva de muitos estudos sobre narrativas que, não problematizando a noção de representação, as tomam como registro direto do vivido - nesses estudos, os fatos narrados aparecem descritos na mesma ordem em que aconteceram efetivamente (cf. a propósito Kostenbaum, 1993; Saleh, 1999). O texto de

tipo narrativo aparece, segundo essa perspectiva, como lugar onde se produzem evidências referenciais suficientemente determinadas no próprio tecido textual. Apagam-se, dessa forma, as condições de produção que poderiam alçar o gesto narrativo à condição de gesto constitutivamente enunciativo.

Um outro olhar sobre o efeito de referencialidade constitutivo do gesto de “recontar” diz respeito a encarar esse gesto do ponto de vista da “circulação imaginária” de sujeitos em posições enunciativas prévias: ao recontar uma história, estaríamos nos inscrevendo em modos mais ou menos estabilizados de narrar. O conceito de “circulação imaginária” - já mencionado - afastaria a idéia de um sujeito inventor de gestos narrativos absolutamente novos, originais e, conseqüentemente, a idéia de enunciação como ato individual irrepetível que não retoma absolutamente nada de outro ato prévio de enunciação (a respeito dessa questão e sobre a relação entre referência e sentido literal, ver Neto 1999, Possenti 1999a, Pires de Oliveira 1999).

Admitindo-se, portanto, que há um caráter de referencialidade no gesto de “recontar” e que esse caráter constitui-se por meio da inscrição imaginária de sujeitos em posições enunciativas prévias, podemos ainda acreditar que “recontar” é, de certo modo, “imitar” - no sentido em que Maingueneau (op. cit.) tratou a imitação ao distinguir nela dois valores opostos: a captação e a subversão. Para o autor,

“a imitação pode incidir sobre um gênero, isto é, produzir enunciados que não remetem a nenhum texto autêntico, conhecido pelos destinatários, ou sobre um texto particular e, nesse caso, evidentemente, também absorve as coerções do gênero ao qual o texto pertence. Obtém-se, assim, quatro casos de figuras extremas:
a) *captação de um gênero;*

- b) *captação de um texto singular e de seu gênero;*
- c) *subversão de um gênero;*
- d) *subversão de um texto singular e de seu gênero.” (ibidem: 102)*

Seja como “captação” ou como “subversão”, é preciso reiterar que o caráter de imitação do gesto de “recontar” constitui-se como “circulação imaginária” de escreventes-alunos pelo que supõem ser, por exemplo, o gênero em que enunciam. É, portanto, esse conceito - o de “circulação imaginária” - que torna pertinente a idéia de um sujeito que não é individual nem universal, mas “*individuado*” (cf. ainda Corrêa, op. cit.), isto é, de um sujeito que, em sua divisão enunciativa, alça-se a posições enunciativas localizadas na rede interdiscursiva que o constitui, a si próprio e a seu discurso. É nesse sentido também que vemos como pertinente o conceito de “singularização” (que poderia ser tomado também como “individuação”), que diz respeito ao modo de inserção singular do sujeito na linguagem. É ainda nessa direção que o procedimento metodológico de que nos utilizaremos para a análise, o “paradigma indiciário”, ganha relevância.

3.2. A constituição do *corpus*

Tendo abordado globalmente o evento “Recontando a história” a partir dos gestos enunciativos que o constituem e que podem organizar-se em formas relativamente estáveis de enunciados, e, após termos delimitado o que vimos entendendo por “gesto de recontar”, podemos enfocar mais explicitamente as atividades particulares de que decorreram os textos

que iremos analisar: a) a atividade em que os alunos recontam o conto “Chapeuzinho Vermelho” e a paródia do mesmo, feita por Chico Buarque em seu “Chapeuzinho Amarelo” e b) a atividade em que os alunos recontam a lenda “A Cobra Grande”.

Dentre todos os textos produzidos nas atividades particulares mencionadas, dispomos de apenas uma parte deles, ou porque houve alunos que, em uma ou outra atividade, não produziram textos ou porque não tivemos acesso a textos supostamente produzidos²⁰.

Quanto à atividade em que os alunos recontaram o conto “Chapeuzinho Vermelho” (e “Chapeuzinho Amarelo”), dispomos de dez textos, todos produzidos em 1995 e em pequenos grupos de alunos. Já quanto aos textos produzidos em referência à lenda “A Cobra Grande”, dispomos de vinte textos, produzidos em 1996. Nosso *corpus* é composto, portanto, por trinta textos.

Um aspecto que chama a atenção nesse *corpus* refere-se à datação dos textos produzidos: eles abrangem dois períodos letivos - 1995 e 1996. Esses períodos correspondem a uma parte do tempo em que estivemos envolvidos com turmas de segunda série do ensino fundamental, sendo que cada ano letivo referido equivale a uma turma. Outro aspecto do *corpus* diz respeito aos sujeitos-escreventes que estiveram envolvidos nessas atividades. Com efeito, o que caracteriza o conjunto de alunos a que podemos associar o *corpus* desta investigação é exatamente a heterogeneidade. Trata-se, portanto, de

²⁰ Como dissemos na Introdução deste trabalho, os textos de que dispomos para a análise têm uma história de constituição que precede qualquer interesse de torná-los *corpus* de uma pesquisa acadêmica. Isso não invalida, de forma alguma, a análise que proporemos aqui, uma vez que os textos de que dispomos são bastante representativos, em termos até quantitativos, do conjunto de textos que porventura foi produzido pelas turmas de segunda série.

uma população que se diferencia tanto em termos sócio-econômicos quanto no que diz respeito a referenciais de leitura e de escrita com que tiveram contato em seus ambientes de proveniência. Integram, portanto, nossa população de investigação, tanto alunos cujos pais eram, à época em que os textos foram produzidos, professores - mestres e doutores - da UFPA, quanto alunos cujos pais eram mestres-de-obra, serventes e/ou funcionários técnico-administrativos do quadro de pessoal dessa universidade. Esses alunos provinham dos mais variados pontos da cidade de Belém, em geral, não próximos à escola. É comum terem começado a estudar por volta dos cinco anos de idade na seção 'Jardim' da escola. Cabe considerar, então, que, na ocasião de produção de textos - no ano em que cursavam a 2ª. série do ensino fundamental -, esses alunos já dispunham de uma história bastante significativa de leituras de textos da chamada 'literatura infantil', por exemplo.

Feitas essas considerações sobre o *corpus*, passaremos a explicitar o que se constitui foco de nossa observação no tratamento dos dados.

3.3. O tratamento dos dados

Conceituados como **modos de organização que plasmam, na cadeia de formas relativamente estáveis de enunciados, o acontecimento enunciativo**, e tomados na perspectiva da relação sujeito/linguagem em eventos de produção escolar da escrita, os gêneros discursivos são conceito necessário, neste nosso estudo, para investigarmos modos

de circulação dialógica que escreventes-alunos de segunda série do ensino fundamental estabelecem com os vários aspectos que constituem o evento particular “Recontando histórias”, tais como as instruções que tentam orientar a atividade e as histórias lidas/contadas que servem de referência à atividade. Estaremos, portanto, apreendendo esses modos de dialogia pela análise de textos que esses escreventes produziram atendendo à proposta do professor de recontar histórias por ele lidas/contadas aos alunos.

Os textos serão tomados, então, em sua natureza de *réplica*, de *contrapalavra* - tal como concebidas por Bakhtin (1952-3) e tal como tratadas por Corrêa (op. cit.) em sua leitura desses conceitos bakhtinianos - à proposta de produção escrita feita pelo professor.

Fica delimitado, assim, que, dos gestos enunciativos que constituem o evento “Recontando histórias”, já mencionados anteriormente, centraremos nossa análise em dois aspectos particulares: a) o gesto enunciativo inicial do professor, organizado no que denominamos de gênero “instruções da atividade de produção escrita” e b) os gestos enunciativos dos alunos quando recontam a história, dos quais emergem modos de dialogia inscritos nos textos por eles produzidos.

Cabe lembrar ainda que o gênero “instruções” será abordado segundo o modo particular como se configura, por escrito (tal qual o que poderíamos definir de “comando de questão”), na folha de papel onde os alunos deveriam escrever seus textos. O funcionamento desse gênero será caracterizado por meio da detecção das marcas que indiciam a tentativa das instruções de regerem o gesto de “recontar histórias”, seja por meio do registro que fazem de uma leitura particular dos textos-base pelo professor - de

quem decorrem as instruções -, seja por meio da abertura de um suposto espaço de interpretação para os alunos, ocasião em que as instruções orientam para mudanças possíveis que os alunos poderiam produzir nos textos-base.

Já quanto aos gêneros “contos de fada” e “lenda”, nos quais se constituíram os textos-base que serviram de referência para a atividade de recontar, o funcionamento de que se investem no “Recontando histórias” - um funcionamento escolarizado - não está dissociado do modo como historicamente funcionaram em práticas narrativas de cunho oral/letrado, conforme veremos. Vale assinalar apenas que, no caso do gênero “lenda”, essa nomeação aparece mesmo nas instruções. Trata-se, a nosso ver, de uma relação inter-genérica, em que um gênero pode até ser portador da nomeação de outros.

Maingueneau (op. cit.: 34) observa fato similar quando analisa a “correspondência dos leitores”. Segundo o autor, haveria, nesse caso, dois gêneros em níveis distintos: a) por um lado, haveria as “cartas dos leitores”, resultantes do gênero epistolar, que se apresentam como “cartas abertas” ou como cartas comuns e b) por outro lado, aparece a rubrica “correspondência dos leitores”, um dos gêneros jornalísticos, produzido a partir das cartas.

É claro que a nomeação dos gêneros não pode estar baseada no procedimento reducionista de dizer que “*é gênero tudo o que se diz ser gênero*” ou que “*esse gênero é X ou Y porque se diz que ele é X ou Y*”. A nomeação que propomos define-se pelo modo de funcionamento desses gêneros no todo do evento “Recontando a história”.

Por fim, quanto à abordagem metodológica dos textos, uma decisão, embora já mencionada, nos parece revelante ser explicitada. Ela diz respeito ao recurso que faremos,

no tratamento dos dados, ao que tem sido chamado de “paradigma indiciário” de investigação, conforme veremos a seguir.

3.4. O *paradigma indiciário* como referencial metodológico no tratamento dos dados

O chamado “paradigma indiciário” ganha relevância como perspectiva metodológica de investigação a partir da crítica de Carlo Ginzburg (1989), historiador italiano, aos métodos positivistas e aos modos como eles foram transpostos para as ciências sociais. Segundo o autor, por muito tempo e em decorrência de seu compromisso histórico com a ciência positivista, os estudos na área das ciências humanas relegaram a segundo plano o chamado “dato singular”. Ginzburg (op. cit.), ao pôr em questão o método galileano, aponta como suas principais características a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos. Nos termos do autor,

“o verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano era a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso.” (ibidem:163)

Como se vê, o rigor científico, nessa perspectiva, estaria diretamente relacionado à possibilidade de reprodutibilidade do estudo, o que, por sua vez, seria indicador da confiabilidade e da validade “imprescindíveis” para a assunção da investigação ao *status* de “ciência”.

Em contraposição a essa perspectiva, teríamos o chamado “paradigma indiciário”, cujas bases são bem expressas pelo enunciado do famoso detetive Sherlock Holmes, personagem dos contos de Conan Doyle: “*Um dos meus axiomas é que as pequenas coisas são infinitamente as mais importantes*”.

Tentando explicitar as “raízes” do que denominou “paradigma indiciário”, Ginzburg mostra como esse modelo epistemológico tem seus fundamentos na experiência milenar de decifração de pistas pelos caçadores e nas práticas divinatórias de povos da antigüidade mesopotâmica. No saber de tipo venatório, valorizam-se como imprescindíveis pistas que têm, em sua suposta insignificância, uma importância crucial na reconstrução de uma realidade complexa não experimentável diretamente. Parece estar nesse aspecto o principal deslocamento epistemológico que um paradigma como o que o autor propõe pode operar – ancorado no qualitativo, o saber indiciário possibilita a apreensão de fenômenos pela interpretação de indícios em geral negligenciados. Trata-se de uma forma de saber, portanto, que desestabiliza o mito de uma suposta neutralidade científica, uma vez que o pesquisador é interpelado como sujeito constitutivo do processo de investigação: os dados são uma construção, são constituídos pelo gesto teórico mesmo que os apreende e os interpreta. Isso não implica supor que a teoria exista em um *apriorismo* absoluto e os dados sirvam, então, apenas como legitimadores do que a princípio já estaria estabelecido: o papel do investigador seria tão-somente o de adequar os dados a sua teoria. Na verdade, quando se fala nos dados enquanto uma construção, está-se querendo dizer que eles também podem desestabilizar continuamente o olhar teórico do investigador, isto é, a teoria é construída no

processo mesmo de constituição dos dados enquanto material de análise. É por isso que o saber indiciário exige um outro olhar frente aos fenômenos por conhecer, um olhar que busca o dado singular, o indício, reconstruindo uma determinada realidade pelo gesto de, a partir dos efeitos, estabelecer uma interpretação possível do *processo* que plasmou os fatos sob análise.

É pelo confronto dessas duas perspectivas epistemológicas que Ginzburg chega a formular o grande impasse pelo qual passa o conhecimento científico ao longo de sua história:

“sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática) ou procurar elaborar um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir do individual)” (ibidem: 163).

Buscando materializar sua formulação do chamado método indiciário, o autor estabelece a convergência dos procedimentos de investigação de Morelli, Holmes e Freud. Para ele,

“nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (ibidem: 150).

É dessa forma que Ginzburg mostra como, no final do século XIX, começa a se afirmar nas ciências humanas um modelo epistemológico baseado na semiótica. Tal modelo

estaria baseado no conhecimento do dado singular, de *“formas de saber tendencialmente mudas, [uma vez que] suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas”* (ibidem: 179). O rigor metodológico que o paradigma indiciário propõe é, nos termos do próprio Ginzburg, um *“rigor flexível”* que, se por um lado, não se confunde com a *“intuição supra-sensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX”* (idem, ibidem), por outro lado, afasta-se do rigor historicamente prestigiado pelos procedimentos experimentais das chamadas ciências da natureza.

A leitura que Abaurre (1996) e Abaurre et al (1992, 1995) fazem do paradigma indiciário como possibilidade metodológica nos estudos em aquisição da linguagem vai exatamente na direção de compreender a relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da escrita. Ora, compreender o processo implica muito mais que tomar os textos dos escreventes como “dados brutos”, meras evidências ajustáveis à perspectiva teórica do pesquisador. Pelo contrário, compreender o processo supõe fundamentalmente compreender os dados como indícios da relação que o sujeito (no caso, aqui, escrevente) mantém com a linguagem quando em eventos de produção escrita. É nesse sentido que Abaurre et al propõem que os dados singulares têm uma natureza cambiante, isto é, eles indiciam a *“complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação”* (Abaurre et al, 1992: 11).

Vale reiterar que a consideração do método indiciário nos estudos em aquisição da escrita não se confunde com o que muitos poderiam identificar como a retomada de uma

visão empirista ou idealista da subjetividade: os dados não têm um fim em si mesmos, eles apontam para hipóteses que podem informar acerca de um processo que traz, em sua constituição, a relação entre o instável e o estável – a relação mesma do sujeito com a linguagem.

Fica descartada, então, de nossa abordagem metodológica uma perspectiva analítica que vise à “linearização” de uma relação que é constitutivamente não-linear – a relação sujeito-linguagem. Cremos ser incompatível com nossa proposta, portanto, uma perspectiva que busque estabelecer uma coerência, uma unicidade na descrição de enunciados da escrita escolar infantil. Isso poderia constituir nossa análise como o retorno daquele tão conhecido *mito do déficit* – os textos dos alunos olhados da perspectiva do que lhes falta. Com isso, nossa análise não se diferenciaria muito do que a escola supostamente já prioriza como procedimento de avaliação da produção escrita infantil. Com efeito, nas práticas de produção escolar da escrita, os textos dos alunos parecem ser tomados como “evidências”, lugar de retorno de dicotomias que a própria escola prestigia – coerente/incoerente; certo/errado; bem formado/mal formado. Assim, como efeito de sua posição no contexto escolar, o professor (a voz da autoridade) acaba por estabelecer um sentido uno para o texto e os indícios que dele podem emergir são tomados como imperfeições da “gramática infantil” (cf. Abaurre 1996; Smolka, 1988). Apaga-se, dessa forma, o sentido dos indícios como lugar de compreensão da relação sujeito-linguagem. Isso porque tais indícios passam a ser tomados como lugar de recrudescimento da normatização gramatical. Assim, na escola, tudo o que poderia significar a dissensão do sujeito e a pluralidade dos sentidos deve

ser banido da linguagem, sendo reduzido à ordem do puramente gramatical ou estrutural. Quando o sujeito-escrevente – na divisão enunciativa que o constitui – escapole pelas reentrâncias dessas coerções, acaba geralmente por pagar o preço da não-legitimação do seu dizer.

Essa digressão de cunho pedagógico é pertinente, neste momento – quando delimitamos nosso procedimento metodológico – porque nos alerta para a necessidade de diferenciarmos nossa postura analítica como pesquisadores – e, dado relevante, como professores-pesquisadores – do tratamento que a escola, pensada ou impensadamente, já atribui a textos de escreventes-alunos. A relevância que atribuímos aos indícios da escrita infantil funciona, em nossa proposta metodológica, em um sentido bem particular: eles não são nem a representação direta da relação que o sujeito estabelece com a linguagem, nem o pretexto para uma postura analítica que tenta “linearizar” essa relação, como se ela fosse transparente. Pelo contrário, os indícios revelam a relação sujeito/linguagem em sua complexidade constitutiva, em sua opacidade. É nesse sentido que podemos compreender o seguinte “*princípio metodológico preliminar e geral*” proposto por Abaurre et al (1992) quando tratam do procedimento indiciário nos estudos em aquisição da linguagem escrita. Segundo as autoras, trata-se de

“Buscar explicitar, durante os vários passos de cada investigação, os critérios que nos levam a selecionar detalhes e indícios considerados relevantes para as nossas análises.” (op. cit., p. 13).

As considerações acima arroladas apontam para o que seria a perspectiva teórico-metodológica por nós adotada, que poderia ser enunciada nos seguintes termos:

- a) a utilização do paradigma indiciário enquanto possibilidade de apreender, pelos indícios presentes nos textos dos escreventes-alunos, modos de dialogia desses escreventes com gêneros postos em circulação no evento “Recontando a história”;
- b) a interpretação dessa relação indiciada nos produtos, isto é, na materialidade lingüística dos textos dos escreventes.

3.5. Por uma caracterização enunciativo-discursiva dos gêneros

Havíamos dito anteriormente que, dentre os gestos enunciativos que constituem o evento “Recontando a história”, centraríamos nossa atenção em dois aspectos particulares:

- a) o gesto enunciativo inicial do professor, organizado no que denominamos de gênero “instruções da atividade de produção escrita” e b) os gestos enunciativos dos alunos quando recontam a história, organizados por meio da remissão aos textos-base, guardando, por um lado, ecos do gênero “comentário de textos” e do gênero “instruções da atividade de produção escrita” e, por outro lado, dos gêneros “contos de fadas” e “lendas”, apresentados como referência para o próprio gesto de recontar. Não basta que a nomeação desses gêneros seja resultado do simples desejo de designá-los de um modo e não de outro. Daí porque,

dada a conceituação de gêneros discursivos que propomos, considerarmos imprescindível caracterizá-los em função de seu funcionamento particular no evento de que nos ocupamos.

Uma tal caracterização põe em jogo, como já mencionamos, a necessidade de considerar o que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita. Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento e sua individuação (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado).

A distinção que faz Rojo (s/d:: 09), baseada em B. Schneuwly, entre “*gêneros escolares*” - “*aqueles que são meios de comunicação no interior da escola, eminentemente orais (definições, explicações, exposições)*” (*idem, ibidem*) - e “*gêneros escolarizados*” - “*aqueles que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto (ou conteúdo) de ensino, especificamente, de escrita*” (*idem, ibidem*) - parece ser produtiva para a discussão das questões levantadas no parágrafo anterior. Embora produtiva, essa distinção poderia ser ampliada, já que não é fácil admitir que os ditos “*gêneros escolares*” estejam mais associados à modalidade oral e os “*escolarizados*” identificados com a escrita. Um exemplo de gênero escolar seria a “correspondência administrativa” que circula, por escrito, entre segmentos da escola, tal como entre a direção e o corpo técnico - supervisores, psicólogos etc. Por outro lado, a “feira de mercadorias”, em que os alunos simulam práticas de compra e venda de produtos no espaço da sala de aula, ou mesmo a realização de sessões de “entrevista” com pessoas da comunidade escolar, pode estar mais próximo do que foi definido como gênero escolarizado e, no entanto, trata-se de práticas orais.

Ampliada, a conceituação proposta por Rojo permite-nos acompanhar o percurso de constituição e de circulação dos gêneros “contos de fadas” e “lenda”, bem como compreender os modos de constituição do gênero “instruções para a atividade de produção escrita”, fugindo da caracterização puramente formal, presa a um funcionamento interno desses gêneros - tomados, em geral, apenas como *produtos* em cuja materialidade lingüística estariam *a priori* e suficientemente postos aspectos de ordem semântica, sintática, lexical etc.

3.5.1. De princesas, meninas, lobos e cobras: considerações sobre os gêneros “contos de fadas” e “lendas”

Embora bastante distinta entre si, a constituição histórica dos gêneros²¹ “contos de fadas” e “lenda” apresenta aspectos que os aproximam, tais como os que menciona Zilberman (1988: 30) ao tratar da literatura oral popular: a) o modo coletivo de produção, o que anula a “*individualização do autor*”; b) o diferencial que estabelece em relação aos objetos culturais que circulam entre os meios “*elevados e cultos*”; c) a circulação oral, devida à natureza ágrafa da população rural.

²¹ Note-se que a própria opção por tomar tais práticas discursivas no limite da conceituação de gêneros que propomos, já integra as condições de produção de nossa análise; isto é, o gesto teórico de designá-las como “contos de fadas” e como “lendas” remete às constrições impostas pelos objetivos de nossa análise. Isso não invalida a suposição de que esses assim chamados gêneros caracterizam-se em função do funcionamento que adquirem no evento particular de que estamos tratando - o “recontar histórias”. Parece ser este o diferencial de nossa postura analítica: associados à conceituação de gêneros que propomos - o que indica uma opção teórico-metodológica -, o “conto de fadas” e a “lenda” são tomados em relação às condições de enunciação que proporcionaram um certo modo de constituição e de funcionamento dos mesmos no evento “Recontando histórias”.

É claro que não podemos fazer corresponder a história de constituição dos “contos de fada” à das “lendas”. Entretanto, os aspectos mencionados ajudam-nos a estabelecer as bases necessárias à caracterização das condições de aparecimento desses gêneros.

No caso dos “contos de fadas”²², temos uma constituição histórica que remete a práticas milenares de circulação de histórias já entre povos da Antigüidade. Essas histórias teriam uma função particular no interior da “comunidade narrativa” - para mencionar um conceito utilizado por Lima (1985) - em que foram plasmadas. Jesualdo (1978: 112 *apud* Souza, op. cit.: 22) interpreta essa função da seguinte forma:

“É que o homem, acumulando experiências, após uma longa contemplação da natureza e seus fenômenos, foi obtendo o domínio sobre o mundo exterior e, na esperança de dominá-lo totalmente, tratou de criar um mundo onde, desde o princípio, tudo está sujeito à sua vontade.”

A circulação dessas histórias, no início eminentemente oral, ganha um novo estatuto a partir de sua fixação pela escrita, tarefa atribuída geralmente a Perrault e aos irmãos Grimm²³. O que nos parece relevante assinalar são as implicações do próprio gesto de compilar tais histórias, momento em que se pode localizar o aparecimento da rubrica

²² Segundo Souza (1996:23), “O termo ‘conto de fadas’ passou a ser empregado em fins do século XVII, quando os primeiros compiladores de contos da tradição oral começaram a publicar suas coletâneas. Essa denominação e a de ‘conto popular’, aqui também utilizada, se aplicam, ambas, à espécie de narrativa onde interfere o elemento maravilhoso. Quanto à palavra ‘fada’, tem raiz grega, significando ‘o que brilha’. Da idéia e do radical, derivou para o latim *fatum*, que é o destino humano. Falar, fábula, fatalidade, fado e fada provêm, igualmente, dessa origem greco-latina.”

²³ Em 1697, Perrault reúne seus relatos na coleção “Histórias de Mamãe Gansa”, dirigida ao filho de Luís XIV. Já a primeira coletânea atribuída aos irmãos Grimm aparece em 1812 - o propósito da edição era “envolver o público adulto e especialmente aquele interessado nos aspectos poéticos, mitológicos e históricos dos contos”. Na segunda edição (“Contos da Criança e do Lar”), de 1815, aparece já um interesse em adequar as histórias à leitura infantil (Souza: op. cit.: 31).

“contos de fadas”. Apreendidos da tradição narrativa oral, os “contos de fadas” adquirem um funcionamento histórica e ideologicamente marcado pelos interesses da sociedade burguesa em franca expansão, a partir do século XVII. É isso que nos faz compreender o crescente processo, a partir de então, de “*industrialização da literatura*” (Zilberman, op. cit.: 36). Além desse aspecto, um outro parece caracterizar a transição daquela tradição narrativa oral - que está na base dos “contos de fada” - para os limites impostos pela rubrica “contos de fadas”: trata-se da articulação que se passou a fazer entre esse objeto - agora fixado pela escrita - e a infância, isto é, os contos populares passaram a adquirir o estatuto de “histórias para crianças” ou, em outros termos, de “literatura infantil”. As considerações de Magnani (1989: 48) a esse respeito, embora longas, são esclarecedoras.

“Desde que começou a se tornar um gênero a parte (no início ainda sem uma divisão rígida entre crianças e jovens), essa literatura [a infanto-juvenil] teve especulada sua função pedagógica, uma vez que esteve sempre subordinada à autoridade do adulto, seja na família, seja na escola, e tanto no que diz respeito à produção e difusão como à escolha e utilização dessas leituras. Sua gênese ocorre simultaneamente à institucionalização da educação e ao surgimento de um novo conceito de criança e infância que acompanha a ascensão da burguesia européia. Segundo Ariés, existe uma relação entre os sentimentos de infância e família e o sentimento de classe. Analisando historicamente a questão, o autor mostra como a antiga comunidade dos jogos, onde não havia distinção de idade e classe entre os participantes, se rompe simultaneamente entre crianças e adultos e entre povo e burguesia emergente no século XVIII. No bojo dessa atomização do corpo social polimorfo e rígido, surgem novas formas de lazer e novas necessidades para lhe dar sustentação ideológica.”

Para o que mais interessa aos objetivos deste estudo, vale destacar os modos por meio dos quais, uma vez estabelecida a articulação entre literatura popular oral

(materializada em um objeto particular - o livro) e infância, foi-se constituindo o processo de escolarização da leitura e do livro, o que implicou, desde então, um fenômeno de “pedagogização” - institucionalmente produzido - das práticas de leitura e de escrita. Para Zilberman (op. cit.: 17), esse fenômeno teve contornos histórico-ideológicos bem definidos. Segundo a autora,

“A prática da leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente desejava impor à sociedade, dominada ainda pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores.”

O reconhecimento dessa sócio-história de constituição do gênero “contos de fadas” parece não ser inútil para o conjunto de reflexões que vimos fazendo, uma vez que pode levar-nos a compreender as condições de sua emergência no evento escolar de que nos ocupamos - o “Recontando histórias”²⁴ -, evitando tratá-lo (o “contos de fadas”) segundo categorias que lhe estariam iminentes. A propósito, embora localizando-se em outro contexto de discussão, são relevantes as reflexões de Magnani (op. cit.) sobre como a literatura infanto-juvenil, uma vez transposta para o funcionamento das práticas de leitura escolares, adquire um “funcionamento conforme”, produzindo uma espécie de “trivialização do gosto”, processo por meio do qual padrões e modelos de uma suposta leitura ideal são estabelecidos no espaço escolar. Segundo a autora, esse “funcionamento

²⁴ Vale reiterar que o conto que serviu de referência à tarefa de recontar foi o “Chapeuzinho Vermelho” na versão de Perrault. Além desse, utilizamo-nos, durante a atividade, do texto “Chapeuzinho Amarelo”, que se constitui como paródia do conto clássico, escrito por Chico Buarque. Evitaremos sintetizar o “Chapeuzinho Vermelho”, uma vez que sua circulação é bastante expressiva e o acesso a eles bastante simples. Quanto ao

conforme” não impediria o aparecimento de “disfuncionamentos”, isto é, a emergência de práticas de leitura que representam uma fissura na homogeneização imposta pelo modo como a leitura é produzida e circula na escola.

Quanto ao que temos tomado como gênero “lendas”, poderíamos afirmar que o modo de sua constituição e de sua circulação apresenta similaridades em relação ao que expusemos a respeito dos “contos de fadas”. O que de mais explícito aproxima as duas tradições narrativas - em que se constituíram esses gêneros - é o fato de se terem estabelecido em comunidades eminentemente orais.

As considerações de Cascudo (1984), elaboradas no âmbito dos estudos do folclore, são bastante esclarecedoras do que poderíamos caracterizar como gênero “lenda”.

“Sente-se um sabor de História fantástica, vinda de geração a geração, como uma herança miraculosa, explicando um princípio. Localiza-se a espécie surgida, a tribo é nomeada, às vezes o próprio nome do protagonista. Há um halo de respeito. Não há ritual mas uma veneração, visível na maneira grave de narrar o sucesso maravilhoso. Não há senso cômico. (...) Se constituiu apenas uma ‘presença’, um gesto de mistério, uma frase, o assunto ficou vivendo, viajando nas conversas, sem que desapareça. Há um ambiente heróico, quase sempre. Quase sempre o sobrenatural é indispensável. É uma lenda.” (Cascudo: op.cit.: 98).

O caráter coletivo de circulação do gênero “lenda” parece ser outro aspecto relevante que o aproxima do “contos de fadas”. Como este, a “lenda” tem uma função particular para a “comunidade narrativa” em que foi engendrada. Cascudo (*idem*: 99) define essa função nos termos a seguir.

“Chapeuzinho Amarelo” (em anexo), considerações sobre ele serão feitas na ocasião de análise dos textos produzidos pelos alunos.

“A ‘constante’ da lenda é o traço religioso. Exige igualmente uma ação, um desenrolar, um plano lógico, no utilitarismo tribal. Não há, quase, lendas inúteis e desinteressadas. Todas doaram alguma coisa, material ou abstrata.”

O que particulariza a lenda que foi tomada como referência no evento “Recontando histórias” - a lenda “A Cobra Grande” - é o fato de ela ter suas origens na cultura indígena²⁵ da região amazônica. Essa particularidade confirma o que diz Cascudo ao evidenciar que *“a lenda é um elemento de fixação. Determina um valor local”* (idem: 52).

No caso da que está sendo considerada neste nosso estudo, valeria esclarecer que ela foi tomada na versão em que se configurou em um jornal de ampla circulação da cidade de Belém - *O Liberal*. Como podem ser encontradas variações nessa lenda²⁶, é útil sintetizar a versão de que nos utilizamos no evento “Recontando histórias”. O texto a seguir deve, portanto, ser tomado como síntese da versão utilizada durante o evento, exatamente daquela que foi publicada no referido jornal.

“Uma índia, chamada Pacoca, desperta, por ser muito bela, a atenção de dois índios da taba. Um deles é filho do Pajé, mas é pelo outro que a índia se enamora. O filho do Pajé pede, então, ao pai que faça um feitiço contra a índia. O pajé acaba por transformar a bela índia numa horripilante cobra que, algumas vezes, era vista na forma de um imenso navio navegando os rios amazônicos ou na forma de uma ilha que flutuava e que se movimentava para diferentes pontos desses rios (numa das versões, a cobra teria se fixado no subsolo de uma igreja). O encanto só seria desfeito se um bravo guerreiro cortasse, com uma faca virgem, a ponta do rabo da cobra. Ao fazer isso, o guerreiro deveria correr sem olhar para trás. Caso contrário, enlouqueceria. Ninguém nunca conseguiu realizar a façanha. E, se

²⁵ Aliás, as considerações de Cascudo a que fizemos referência dizem respeito a lendas relativas à cultura indígena brasileira.

²⁶ Em algumas regiões da Amazônia, por exemplo, essa lenda é designada como “lenda da Cobra Norato”. Designação similar aparece em Bopp (1978).

algum dia alguém conseguisse, a cidade mais próxima de onde o feitiço ocorrera submergiria para sempre nas águas dos rios da Amazônia.”

Mais duas questões são pertinentes para a caracterização das condições de aparecimento do gênero “lenda”: a primeira diz respeito ao nosso interesse de tratá-lo, neste trabalho, como tendo um modo de constituição e de circulação que, guardadas as devidas diferenças, aproxima-se da caracterização que fizemos dos “contos de fadas”- tanto um quanto o outro gênero poderiam ser agrupados - para os objetivos deste estudo - na rubrica “conto popular”. A segunda questão acaba afastando as duas tradições narrativas em que se engendram os referidos gêneros: trata-se do processo de escolarização da literatura oral popular. Se, no caso dos “contos de fadas”, esse processo, conforme vimos, é bastante marcado na história de constituição desse gênero, nas “lendas”, isso parece não ter ocorrido, pelo menos no caso da lenda de que nos ocupamos, que tem uma especificação espaço-cultural relevante: a região amazônica e a origem indígena. Assim, podemos supor que o gênero “lendas”, talvez por não ter estado tão fortemente articulado ao projeto de escolarização das massas - e a uma concepção particular do que é a infância - não integra, até hoje, o currículo do ensino da leitura na escola brasileira, aparecendo tão-somente como apêndice das atividades escolares em momentos extraordinários do período letivo, tais como nas comemorações relativas à Semana do Folclore ou ao Dia do Índio, por exemplo.

Algumas palavras a mais são necessárias para justificar nossa opção de tomar os dois gêneros nos limites do que pode ser denominado “contos orais populares”. Além do que já mencionamos sobre o caráter oral e coletivo de constituição de ambos, é necessário

reiterar que eles definem-se como um dos fenômenos de sociabilidade da comunidade, tal como considerou Lima (op. cit.) ao analisar o “conto popular” da região do Cariri cearense. Segundo o autor, esse “gênero” - também designado de “histórias de Trancoso” - deve ser tomado como integrado a

“(...) um fazer e lazer populares, uma vez que o universo em que aquele [o conto popular] é transmitido extrapola o conto em si mesmo e acha-se na vertente maior das manifestações culturais de uma comunidade. Torna-se lícita a hipótese da existência de um saber integrado, em cuja determinação se deverá reconhecer a presença múltipla do contador em outras manifestações da mesma comunidade, junto a um público, que, por sua vez, exerce uma vigilância tácita sobre aquele (contador), o qual ‘obedece’ e por isto é aceito.” (idem: 28).

Além do caráter de interlocução necessário para que o conto se constitua como elemento da “sociabilidade rural”, integrando-se ao exercício cotidiano das práticas produtivas da comunidade - ao trabalho -, o autor assinala ainda o papel do conto na economia da diversão. Sua veiculação “*é matéria de tempo livre, e é cadência no espaço lúdico da ocupação*” (idem: 55). A prática do conto estabelece ainda um lugar de destaque ao contador que não se dissocia da participação necessária do público. Essa prática, portanto, “*se orienta pela escuta de um público diante da figura central do contador, numa concentração participante, em que o ponto básico é o silêncio*” (idem: 65).

A caracterização do conto, feita por Lima, aproxima-se em grande medida da que faz Benjamin (op. cit.) em torno da prática de narrar. Para esse último, há uma dimensão utilitária na prática narrativa.

“Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.” (idem: 200).

Também Benjamin observa o caráter coletivo - e oral - da prática narrativa. A distinção que faz entre o romance e *“outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas”* parece autorizar aquela nossa opção de agrupar, nos limites da rubrica *“conto popular”*, os dois gêneros de que vimos tratando. Segundo o autor,

“O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se.” (idem: 201)

Como Lima (op. cit.) - que, aliás, toma Benjamin como referência bibliográfica -, o próprio Benjamin identifica a prática de *“contar histórias”* como um ofício artesanal que traz um ritmo próprio, que se retroalimenta no gesto mesmo de *“recontar”*, uma vez que *“contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”* (Benjamin: op. cit.: 205). A espontaneidade que se verifica nessa prática não se confunde com *“espontaneísmo”*, no sentido de que ela se constituiria aleatoriamente. Isso nos leva a crer que a tradição narrativa apresenta regularidades relacionadas ao estabelecimento de lugares e de condições definidos - não definitivos - para *“quem conta”* e para *“quem ouve”*: trata-se, portanto, do

estabelecimento de um princípio *enunciativo* fundador, conforme já assinalamos anteriormente.

Admitir que a tradição narrativa - em que emergem gêneros como “contos de fadas” e “lendas” - traz regularidades relativas às condições de seu aparecimento e de seu retorno leva-nos, por outro lado, a concordar com Chafe (1985), quando postula a idéia de que existiria um *caráter escritural* da oralidade em que se constituem esses gêneros. Ao analisar a linguagem “*Seneca*”, o autor distingue duas modalidades de ocorrência dessa linguagem: uma “coloquial” e outra “do ritual”. A “*linguagem do ritual*” estaria mais próxima do que o autor concebe como escrita, similaridade que se localiza no fato de que ambas têm uma permanência que a linguagem coloquial não apresenta. Essa permanência parece relacionar-se ao caráter “integrado” da escrita e opor-se ao caráter “fragmentário” da oralidade, segundo a conceituação do autor²⁷.

A “*linguagem do ritual*” seria, portanto, também “integrada”, uma vez que tende a apresentar marcas que o autor atribui como mais caracterizadoras da escrita, tal como o distanciamento (“*detachment*”) em relação à audiência. Um tal distanciamento, no ritual, do “*performer*” em relação à audiência, assemelha-se à solitude do escrevente. No caso dos “contos populares”, esse distanciamento pode ser interpretado não como isolamento do contador - dado o caráter coletivo da produção desse gênero -, mas como constituição de uma aura em torno de sua “tarefa de contar”. Isso exige do contador uma habilidade

²⁷ Vale assinalar que essa distinção, proposta por Chafe, entre escrita/integração e oralidade/fragmentação é baseada no próprio material de análise de que dispôs o autor em sua investigação. Trata-se de situações extremas no contínuo oralidade-escrita: no pólo da escrita, estaria a prosa acadêmica; no da oralidade, a conversação à mesa de jantar.

particular, já que “os recursos mímicos, as inflexões, o traço de humor, a ênfase normativa, as sugestões de mistério ou a suspensão narrativa são efeitos da técnica e da versatilidade do contador” (Lima, op. cit.: 55). Por outro lado, o contador está sujeito à “uma vigilância tácita” da comunidade, sendo aceito exatamente porque aceita essa condição (*idem*: 28).

Assim, o caráter escritural da oralidade define-se como presença constitutiva do letrado no oral. Supomos que essa “*fala escriturizada (aquela que, ritualizada, permanece no tempo)*” (Corrêa, op. cit.: 70) é constitutiva de gêneros que foram plasmados em tradições narrativas de cunho eminentemente oral, tais como os “contos de fadas” e as “lendas”, e pode aparecer no gesto de recontar dos escreventes-alunos quando envolvidos em tarefas de produzir textos na escola.

3.5.2. Os gestos enunciativos do professor e o gênero “instruções para a atividade de produção escrita”

Para compreender o modo como as instruções estabelecem-se como um gênero discursivo particular quando associadas aos gestos enunciativos do professor no evento “Recontando a história” - um gênero, portanto, “escolarizado” -, uma distinção nos parece ser necessária explicitar – a diferença entre a *função* que as instruções têm, de modo geral, nas várias esferas da atividade humana e o *funcionamento* que elas adquirem quando escolarizadas. Pensamos na *função* das instruções como um modo particular de reger uma ação, de delimitá-la, de direcioná-la, tal qual ocorre, por exemplo, nos folhetos de como pôr

em funcionamento um eletrodoméstico, nos manuais de como dirigir, nos manuais de redação de alguns jornais etc.

A essa *função* mais geral das instruções, acresce-se, no caso das instruções da atividade de recontar histórias, um *funcionamento* que adquire particularidades referentes às próprias condições de produção de textos na escola, tais como: a função-professor como aquela de que vem a instrução, as expectativas do professor quanto ao que supõe ser o próprio gesto enunciativo de recontar etc. Vejamos que funcionamento é esse pela análise das instruções da atividade de produção de texto que integram o *corpus* deste estudo.

“De quando Chapeuzinho tornou-se Amarelo e o lobo virou bolo”: Recontando as histórias da “Chapeuzinho Vermelho” e da “Chapeuzinho Amarelo”²⁸

Recontando a história...

VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO AMARELO?
É BEM DIVERTIDA, NÃO É MESMO?
AGORA, RECONTE A HISTÓRIA!
VOCÊ É LIVRE ATÉ PRA MUDAR AQUILO QUE GOSTARIA QUE FOSSE
DIFERENTE!
APROVEITE O ESPAÇO!

²⁸ O livro de Chico Buarque, como já mencionamos, pode ser tomado como uma paródia do clássico “Chapeuzinho Vermelho”, já que nele há o interesse explícito do autor de produzir deslocamentos em relação àquele, o que já aparece no próprio título da história. O autor traz, inicialmente, o discurso do medo da Chapeuzinho com o objetivo de encenar uma oposição contra ele, de denegá-lo pelo discurso da perda do medo, da não-submissão. A emancipação da Chapeuzinho, no texto, implica a ressignificação do próprio papel do lobo, que de LOBO passa a BOLO, com todas as implicações que daí decorrem, inclusive com a possibilidade de ser comido pela Chapeuzinho (e por seus amigos) na festa de seu aniversário, o que significa, em termos intertextuais, a inversão completa do que ocorre na clássica “Chapeuzinho Vermelho”.

O modo como a instrução está materialmente configurada é indiciativo do sentido para o qual a atividade pode estar apontando. Após o uso de reticências no título da atividade, que traz o efeito de continuidade, de abertura do sentido de que supostamente a atividade estaria investida, temos o uso de duas construções interrogativas. Esse recurso às perguntas parece estar indiciando a tentativa da instrução de interpelar o outro-escrevente como um parceiro da interlocução, mesmo porque essas perguntas “*revelam muito do que seria efetivamente perguntado numa situação de comunicação oral*” (Corrêa, op. cit.: 259). Assim, o recurso às perguntas parece estar relacionado com a tentativa de garantir uma reciprocidade de relação entre quem propõe a atividade e quem *deve executá-la*. Com o recurso às perguntas, a instrução não busca obter uma resposta, o que caracterizaria o estabelecimento de um diálogo. As perguntas servem mais como um pretexto para o direcionamento que a atividade deve ganhar – *Agora, reconte a história!*.

A alternância prosódica (Chacon, 1995) que se verifica na instrução entre enunciados interrogativos e enunciados exclamativos, no primeiro exemplo, dá a medida do sentido que a atividade deve tomar. Essa alternância tem a ver com um certo modo de antecipação das reações – verbais ou não-verbais – que o escrevente projeta no Outro que antecipa (Chacon op. cit.: 232).

O enunciado interrogativo *É bem divertida, não é mesmo?* parece-nos ser bem representativo da alternância, a que faz referência Chacon, entre unidades rítmicas e antecipação da presença do Outro – no caso, aqui, do Outro-escrevente-aluno.

Quanto ao enunciado exclamativo *Você é livre até pra mudar aquilo que gostaria que fosse diferente!*, podemos supor que, embora expresse, no dito, uma pretensão de garantir a liberdade do escrevente, no funcionamento da instrução, age como uma exigência de dizer de um determinado modo, que pode *até* (no limite, portanto, de uma permissividade que se impõe) ser diferente do dizer do texto-base. Esse uso do *até* é significativo porque indicia o paradoxo que se estabelece na instrução – o escrevente é interpelado como aquele que tem a liberdade para dizer, porém, seu dizer deve estar circunscrito à tarefa de “recontar a história”.

A exigência de direcionamento da atividade pela instrução pode ser evidenciada no enunciado final, também exclamativo, que, embora apareça como enunciado-motivação, indicia uma orientação de cunho pedagógico – *Aproveite o espaço!* parece apontar para *Não deixe nenhuma linha em branco!*. É assim que poderíamos supor que à exigência de dizer de um certo modo, acresce-se a exigência de *dizer tudo*, o que nos remete a uma concepção que trabalha com a idéia de que o texto deve ser um todo acabado, completo. Além de apontar para a exigência de uma completude formal, esse enunciado estaria produzindo aquilo que de Lemos (1988: 72-3), em um outro contexto de discussão, designou de

“operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo. (...) Sendo esse modelo, por definição, dado ou prévio à reflexão sobre o tema proposto parece-me claro que ele atua no sentido de bloquear a reflexão que é, então, substituída por um preenchimento aleatório do modelo, com o que se poderia chamar de estereótipo de conteúdo.”

Trata-se, portanto, de um preenchimento que não se circunscreve apenas à exigência de completude formal que a unidade textual deve ter, mas do preenchimento de um espaço institucional desejado pelo professor.

Não estamos supondo, com essa nossa análise, que o modo de funcionamento dessa instrução possa produzir, *per se*, o que supostamente é esperado como ‘texto adequado’ pelo professor. Conforme já mencionamos, o modo de circulação do escrevente pela instrução, bem como o modo como ele apropria-se dela, não sendo automático, é da ordem da relação instável/estável, marca constitutiva de todo gênero. Por outro lado, não consideramos adequado supor que o modo de constituição da instrução seja simplesmente da ordem da individualidade de um sujeito – o professor – que tem o desejo de *regrar a ação*. Esse modo, ao contrário, é marcado por um funcionamento que tem a ver também com os dizeres que circulam no espaço escolar, dentre eles o do professor. Há, portanto, diferentes vozes que se confrontam no espaço da instrução: a voz do professor-incentivador, a voz do professor-controlador, a voz do texto-base etc. Embora diferentes, todas essas vozes acabam neutralizando-se em uma só: a da instituição por onde o gênero “instruções da atividade de produção escrita” circula.

“De quando a Índia tornou-se Cobra”: Recontando a lenda da “Cobra Grande”

Produção de Texto

Como você percebeu, na Lenda da Cobra Grande o encanto só pode ser quebrado se um corajoso guerreiro cortar a ponta do rabo da cobra, fazendo com que ela volte a ser uma índia bela e atraente.
--

E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra? Conte-nos esta história.

No caso do funcionamento dessa instrução, o que chama inicialmente a atenção é o fato de ela circunscrever explicitamente o texto-base - que estava servindo de referência à atividade - ao gênero “lenda”, o que não ocorreu na instrução anterior. Isso ilustra aquela nossa observação de que um gênero - no caso, as instruções - pode ser suporte para a nomeação de outros gêneros. Restaria pôr-se em questão se o gesto de designar o gênero “lenda”, na instrução, tem alguma implicação na produção escrita dos alunos: se o texto-base não tivesse sido alçado à condição de “lenda” pelas instruções, o que teria acontecido?

Outro aspecto relevante nessa instrução é o enunciado-síntese inicial, que parece eleger um fragmento do texto-base - a quebra do encanto investido contra a índia - como enunciado-motivação da atividade. Podemos supor que o próprio gesto de eleger um fragmento do texto-base para compor a instrução se, de um lado, constitui-se como o registro de uma certa leitura do professor, de outro, indicia um determinado direcionamento para a atividade, explicitamente configurado no trecho “*Como você percebeu*”. Anulam-se, desse modo, todas as demais leituras possíveis desse fragmento e, ainda, a possibilidade de outros fragmentos - não exatamente este - ter-se configurado como mais relevante para os escreventes-alunos durante o gesto do professor de “contar a história”. Assim, pelo enunciado-resumo, essa instrução produz um efeito de evidência: a interpretação do texto-base configurada nesse enunciado-resumo aparece como a única válida e a que remete *mais adequadamente* à lenda contada. Esse efeito de evidência está indiciado pelo próprio uso

do “você”, que pode estar remetendo a um uso genérico, nos limites de uma universalidade que emerge como já-dada, como inquestionável porque verdadeira: “você” funciona, nesse caso, como “todo mundo” ou “qualquer um”.

É interessante perceber que esse uso diferencia-se do que é feito logo na sequência seguinte: “*E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?*”. Nesse caso, o “você” parece marcar a tentativa de estabelecimento de interlocução, podendo estar no lugar do “tu”. Não nos parece irrelevante o fato de ele aparecer, nesse caso, no interior de uma pergunta, o que remete, como já mencionamos quando da análise da instrução anterior, a uma estratégia de interpelação do outro pelo recurso às perguntas. Ainda sobre essa sequência, é relevante a “*estratégia de tematização*” (Koch, 1997: 74-86) de que se utiliza a instrução, isto é, opera-se um *deslocamento à esquerda* do sintagma nominal *você*, sem retomada pronominal, ou seja, com elipse (categoria vazia) - “*E você, que outra solução [] arrumaria...?*”. Com essa estratégia de tematização, a instrução pretende aproximar-se do interlocutor (tal como acontece na conversação oral). Vemos, então, que o modo de organização sequencial da instrução traz marcas que remetem à narratividade como princípio enunciativo. É exatamente por meio da remissão à narratividade que se estabelece a tentativa de interpelar o outro-escrevente como co-participante do gesto de recontar, o que está materializado, por exemplo, no constante recurso às perguntas de que fazem uso as instruções.

Perpassando essa tentativa mais explícita de estabelecimento da interlocução, aparece a pretensão - não tão explícita como na instrução anterior - de garantir a liberdade

do escrevente para “*mudar aquilo que gostaria que fosse diferente*” (para usar um enunciado da instrução anterior). Essa pretensão emerge como possibilidade de o escrevente arrumar uma “*outra solução para quebrar o encanto da cobra*”. Outro indício da tentativa de estabelecer uma espécie de reciprocidade de relações entre professor e alunos é o uso do “*Conte-nos*”, que relativiza o enunciado imperativo da instrução anterior “*Agora, reconte a história!*”. Essa relativização é só aparente, já que na continuidade do enunciado temos “*esta história*”. Ora, trata-se de contar “*esta*” e não outra história, ou seja, a que o professor elegeu quando optou por um fragmento particular do texto-base. Fica garantida, assim, a vontade de que os alunos recontem a história, mesmo que possam produzir mudanças no enredo do texto-base. É interessante notar que, à pretensão de que os alunos não só recontem o texto-base, no sentido de que não apenas o reproduzam tal e qual, acrescenta-se a constrição que tenta circunscrever o próprio gesto de recontar: ele deve ter como referência a mudança do fragmento do texto-base que versa sobre a quebra do encanto da cobra, tendo que incidir sobre esse e não outro fragmento.

Para concluir essa seção de nosso estudo, cumpre lembrar que nossa pretensão, ao apresentar uma caracterização possível dos gêneros de que estamos tratando neste estudo, não foi a de proceder a uma descrição exaustiva que pudesse levar a uma classificação de tais gêneros. Nosso objetivo foi tão-somente o de destacar aspectos que julgamos relevantes

nesses gêneros para a compreensão dos modos de circulação dialógica de escreventes-alunos em sua tarefa de recontar, ocasião em que necessariamente mantêm contato com esses gêneros e relacionam-se com eles de modos diversos. A partir do princípio geral e preliminar que enfatizamos ao conceituarmos gênero discursivo - exatamente aquele princípio que diz respeito ao papel organizador dos gêneros discursivos -, procuramos enfatizar:

- 1) no caso dos “contos de fadas” e da “lenda”, o processo de constituição sócio-histórica desses gêneros, o que nos possibilitará caracterizar e compreender os planos por que os escreventes circulam quando recontam histórias que foram plasmadas em gêneros cuja constituição remete a uma tradição narrativa oral/letrada;
- 2) no caso do gênero “instruções”, as marcas que indiciam um certo funcionamento que tais instruções adquirem quando inseridas no evento “Recontando histórias”. Essas marcas, por organizarem, por escrito, os gestos instrucionais do professor, estariam levando à constituição de um gênero discursivo particular, conforme postulamos.

Talvez se pudesse desconfiar do suposto uso de critérios diferentes para a caracterização dos três gêneros: de um lado, a ênfase no processo de constituição sócio-histórica dos gêneros “contos de fadas” e “lenda” e, de outro, a ênfase no funcionamento eminentemente escolarizado das instruções. Pôr em questão essa diversidade de critérios não nos parece adequado, já que ela é apenas aparente: tal qual o gênero “contos de fadas”, o “instruções” também tem um funcionamento sócio-historicamente definido, já que sua inserção (histórica) nas práticas escolares de ensino da leitura/escrita é fator crucial no

modo como se constitui. Além disso, como nosso objetivo não foi o de descrever exaustivamente tais gêneros, mas o de tomá-los no funcionamento que adquirem quando inseridos no evento “Recontando histórias”, ou seja, naquilo que podem informar acerca da relação escrevente-aluno/linguagem, não se justificaria o estabelecimento de categorizações que pudessem abrigar uma caracterização absoluta desses gêneros. Finalmente, há, a nosso ver, um outro aspecto que liga os três gêneros: trata-se exatamente da narratividade que, tomada como princípio enunciativo, está presente - obviamente não do mesmo modo - em todos eles. Garante-se, por esse aspecto, a manutenção do caráter enunciativo desses gêneros, fundamental para que os localizemos no quadro conceitual que traçamos no capítulo anterior deste nosso estudo.

Considerações finais

Retomando a delimitação que nos propusemos fazer, neste capítulo, de nosso objeto de investigação, poderíamos sintetizar as reflexões anteriormente explicitadas nos termos a seguir. Isso nos ajudará a definir um último movimento antes de partirmos para a análise dos textos - a explicitação da concepção de linguagem por que optamos.

- a) o evento “Recontando a história”, tomado como uma atividade que integra as práticas de ensino-aprendizagem da escrita na escola, tem um funcionamento que recobre diversos gestos enunciativos. Esses gestos podem organizar-se em formas relativamente estáveis

de enunciados - os gêneros. A tentativa de apreender a relação dialógica de escreventes-alunos com os vários gêneros postos em circulação nesse evento particular, pode levar-nos a compreender a relação sujeito/linguagem escrita. Dentre os gestos enunciativos que emergem do evento de “recontar”, nossa atenção direciona-se para os do professor, organizados no que temos designado de gênero “instruções da atividade de produção escrita”, conforme já expusemos, e para os do aluno, nos quais se imbricam, além do “instruções”, os gêneros “contos de fadas” e “lenda”;

- b) o conjunto dos textos será tomado na análise a seguir como inscrito no gesto enunciativo de *narrar*. Isso é possível pela decisão que tomamos, com Corrêa, de considerar a narratividade como um princípio enunciativo e não como propriedade de um tipo de texto particular. O que buscamos acrescentar à percepção de Corrêa é a particularidade que a narratividade adquire quando imbricada em um evento particular como o “Recontando histórias”. Cremos que, nesse caso, a narratividade é marcada pelo efeito de referencialidade que produz. Esse efeito de referencialidade pode ser visto como propriedade dos textos de produzir um reenvio efetivo à realidade - concepção que recusamos - ou como constituindo-se por meio da “circulação imaginária” dos escreventes-alunos que, inscrevendo-se em posições enunciativas que lhes são prévias, representam de um modo particular seu gesto de recontar;
- c) a apreensão dos modos de dialogia a que fizemos referência será feita a partir do conceito de “circulação imaginária” e pelo recurso ao chamado “paradigma indiciário” de investigação, bases teórico-metodológicas em que nos apoiaremos para interpretar os

indícios que, discretamente linearizados nos textos dos alunos, podem apontar para a relação dialógica mais ampla entre escreventes/gêneros discursivos;

- d) os textos serão tomados, ainda, em sua natureza de *réplica* aos gêneros postos em circulação durante o evento “Recontando a história, conforme já mencionamos: a) o gênero “instruções para a atividade de produção escrita”; b) o gênero “contos de fadas” e c) o gênero “lenda”. Como o que nos interessa é detectar os indícios da circulação dialógica dos escreventes por esses gêneros, importa-nos tomá-los como “gêneros escolarizados”, isto é, segundo seu funcionamento particular no evento de que tratamos. Nossa pretensão não foi a de proceder, portanto, a uma descrição dos gêneros mencionados, mas a de propor elementos para a compreensão de seu funcionamento no evento “Recontando histórias”. A principal questão que se coloca, então, para a análise a seguir é: como os textos produzidos pelos alunos, emergindo das condições de enunciação engendradas por um determinado gênero e constituindo-se no interior de mudanças possíveis dos próprios gêneros, revelam modos de circulação dialógica de quem “reconta”:
1. pelas “instruções para a atividade de produção escrita”, gênero que, escolarizado, assume um papel central no modo como funciona o evento “Recontando a história”;
 2. pela tradição oral constitutiva dos modos de produção histórica dos gêneros “contos de fadas” e “lenda”. Nesse caso, organizaremos as marcas que indiciam a circulação dialógica do escrevente pelo que denominamos “caráter escritural da oralidade”;

3. pela institucionalização dessa tradição por meio da escrita (e da escola). Organizaremos, no caso, as marcas que indiciam a circulação dialógica do escrevente pelo que supõe ser a tarefa de recontar por escrito, o que parece pôr em jogo um certo modo de conceber a escrita em sua “suposta gênese” ou como “código institucionalizado” (Corrêa, op. cit.).

Uma última parada:

A partir de tudo o que enunciamos até agora neste nosso estudo, fica explicitada a concepção de linguagem por que optamos. A tentativa de estabelecimento de uma concepção de linguagem implica necessariamente concordâncias e recusas. A principal concordância, na concepção de linguagem que assumimos, diz respeito a tomar essa última como atividade constitutiva do sujeito. Uma tal afirmação já pressupõe uma primeira recusa, qual seja a da concepção instrumental da linguagem. Essa recusa aparece nas considerações que faz Possenti (1993) quando trata da atividade do falante como constituindo-se na língua. Segundo autor:

“Não parece o mais adequado considerar a atividade do falante como aquela que se utilize de uma língua como instrumento a sua disposição, pois esse instrumento, como concebido por Benveniste, não existe (isto é, não existe uma língua estruturada, nem o sentido fixo dos elementos não dêiticos). Na verdade, o locutor constrói seus instrumentos lingüísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso. Essa atividade de constituição transforma o locutor em sujeito” (op. cit.: 55).

Essa concepção de linguagem como atividade constitutiva já aparece em Franchi (1992) – aliás, as considerações de Possenti em muito retomam as desse autor – que, a partir de uma recusa à concepção de língua como código, trabalha com a noção de indeterminação como constitutiva da sintaxe e da semântica de uma língua, na medida em que não há uma imanência de sentido que estaria suficientemente posta na materialidade lingüística dos enunciados.

Creemos que uma tal concepção de linguagem pode levar-nos a tomá-la como trabalho, no sentido de que o funcionamento da linguagem convoca um sujeito que nela se inscreve, produzindo sentido a partir do lugar que ocupa nessa relação constitutiva e constituidora – sujeito-linguagem. Não haveria, portanto, um instrumento (que o sujeito utiliza) nem se justificaria a perspectiva que dicotomiza sujeito e linguagem – esta tomada como objeto exterior àquele.

Tendo definido a concepção de linguagem por que optamos passaremos à análise dos textos que constituem nosso *corpus*.

4. OS GESTOS ENUNCIATIVOS INDICIADOS NOS PRODUTOS: OS TEXTOS PRODUZIDOS

4.1. Modos de circulação dialógica pelo gênero “instruções”

Antes de proceder à análise dos textos, consideramos relevante trazer para nossa discussão as percepções de Oliveira (1998) sobre “O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais”. Nesse estudo, a autora retoma a noção de *deriva e restrição* desenvolvida por de Lemos (1992), para propor, com base em Pereira (1994), a hipótese de que, na interpretação de instruções, as crianças fixam-se em apenas uma palavra ou em parte(s) de enunciado(s) e não na instrução como um todo. Segundo Oliveira, os fragmentos da instrução produzem efeitos diversos no processo de escrita da criança.

“Compreende-se que a interpretação da instrução se dá como efeito de processos discursivos, isto é, a instrução, que é um texto muito específico, é interpretada, parece, no quadro das tarefas escolares, ou seja, na rede de relações que o discurso pedagógico instaura” (Oliveira, op. cit.: 764).

Embora Oliveira não trabalhe com o conceito de *gênero discursivo* na abordagem do papel da instrução na produção escrita escolar, consideramos que sua percepção sobre a relação instrução/texto produzido é bastante sugestiva para a análise que proporemos. cremos que a fixação em uma palavra ou em parte(s) de enunciado(s), a que faz referência

a autora, reforça o caráter de *réplica* dos textos, ou seja, a relação entre textos e instruções estabelece-se na dinâmica entre “injunção a dizer” (própria das instruções) e escolha de/fixação em um fragmento das instruções - o que indicia um gesto de interpretação do escrevente: a *réplica*. No caso de nossa análise, o conceito de *gênero discursivo* poderá levar-nos a evitar dois procedimentos:

- a) o de tentar estabelecer uma relação mecanicista entre instrução/texto produzido, como se a instrução, por si só, pudesse produzir efeitos no processo de escrita do escrevente. Ao tratar a instrução como gênero discursivo, inevitavelmente estaremos tentando mostrar que ela própria mantém relações dialógicas com os gestos enunciativos que emergem do evento “Recontando a história” e, mais precisamente, com o gesto enunciativo do professor. Dessa forma, analisar os textos em sua relação com as instruções exige necessariamente a consideração dos textos-base que já são, de certo modo, “recontados” no próprio gesto de “instruir”. Assim, quando assinalamos o papel central das instruções foi exatamente pelo fato de que, por meio delas, é possível apreender o evento “Recontando a história” em sua globalidade.
- b) o de tentar fazer corresponder os modos particulares de constituição e de funcionamento da instrução com a expectativa do pesquisador do que seria uma interpretação “correta” da instrução pelo escrevente. Evitando esse procedimento, recusamos a tentativa de tentar linearizar uma relação que é constitutivamente não-linear – a relação sujeito-linguagem.

A) Recontando os contos “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Amarelo”: o gênero “instruções” e os textos produzidos

Passando à análise, o que nos parece relevante assinalar, inicialmente, é que nenhum dos textos que constituem essa parte de nosso *corpus* de análise, configurou-se como uma resposta *strictu senso* aos enunciados interrogativos da instrução, nenhum deles respondeu diretamente a esses enunciados. Isso, a nosso ver, é significativo porque pode estar revelando particularidades das histórias de leituras de instruções desses alunos, ou seja, revela que os alunos já têm uma história de circulação por esse gênero, do que pode estar decorrendo sua percepção de que nem tudo em uma instrução de produção escrita na escola tem o caráter de comando. Assim, o silenciamento quanto aos enunciados interrogativos da instrução pelos alunos, longe de revelar uma suposta falta de atenção desses alunos, indicia já um certo modo de dialogia com a instrução, atravessado pelo efeito de pressuposição da função que os enunciados interrogativos têm nas instruções – os alunos parecem representar os enunciados interrogativos como meramente retóricos, não estando ali para serem respondidos.

O silenciamento quanto aos enunciados interrogativos das instruções relativas a essa atividade particular - “*Você gostou da história da Chapeuzinho Amarelo? É bem divertida, não é mesmo?*” - indicia ainda o alçamento de um outro enunciado – *Agora, reconte a história!* - como o mais proeminente na instrução.

A proeminência desse enunciado no todo da instrução confirma-se pelo próprio modo como os alunos iniciam seus textos, que trazem marcas de circunstancialização temporal, o que indicia que os alunos representam a orientação da instrução como circunscrevendo-se à “tarefa de recontar” e não à de dissertar – que poderia ser uma alternativa levando-se em conta os enunciados interrogativos no início da instrução. Vejamos que marcas são essas de circunstancialização temporal.

<i>Textos</i>	<i>Marcas lingüísticas</i>
1. <i>O mistério da planta</i>	<i>Um certo dia, o Paulo estava brincando no pátio</i>
2. <i>“Missão em noite de lua cheia”</i>	<i>Uma noite, quando eu estava indo para casa</i>
3. <i>Os fantasmas</i>	<i>Uma vez, um menino chamado Gustavo</i>
4. <i>Chapeuzinho azul</i>	<i>Um dia Chapeuzinho azul, foi a casa de sua prima</i>
5. <i>Chapeuzinho corajosa</i>	<i>Certa vez uma menina chamada Chapeuzinho vermelho</i>
6. <i>Chapeuzinho Verde</i>	<i>Era uma vez uma menina chamada Bianca</i>
7. <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	<i>Era uma vez uma garotinha que fazia aniversário</i>
8. <i>Chapelzinho e o lobo</i>	<i>Chapeuzinho andava pela a floresta</i>
9. <i>Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras</i>	<i>Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando</i>
10. <i>O lobezomem</i>	<i>Numa noite de lua cheia apareceu um lobesomem</i>

Embora as marcas de circunstancialização temporal constituam-se regularidade nos textos – o que indicia, conforme dissemos, que os alunos representaram o *reconte a história* como principal enunciado da instrução –, é possível perceber que os textos

atendem, de diferentes modos, à proposta de recontar. Ao *mudarem aquilo que gostariam que fosse diferente*, os escreventes organizam de diferentes modos a dialogia com os textos-base.

- A dialogia com os textos-base pode constituir-se como apagamento de elementos que caracterizam esses textos, tais como a personagem feminina (Chapeuzinho Vermelho ou Chapeuzinho Amarelo), a personagem lobo etc. A esse efeito de apagamento corresponde, entretanto, a fixação dos textos nos temas “medo”, “suspense”, “mistério”, todos pertencentes ao mesmo horizonte enunciativo em que se localizam os textos-base.

01) *“Um certo dia, o Paulo estava brincando no pátio, ele viu alguma coisa se mexendo atrás da planta, e essa coisa pulou rapidamente para a planta e ela desceu para a terra, o Paulo chamou seu pai:*

- Paiê, vem cá ver uma coisa.

O pai correu para apanhá-lo e perguntou:

- O que é meu filho?

- Veja pai!

- Nossa!

O pai disse denovo.

- Vamos sair daqui, filho.

- Está bem pai.

E eles foram para a fazenda de seu tio:

- AH! Filho, não é o mesmo que vimos em casa?

Paulo responde:

- É mesmo.

E o tio falou.

- Calma, é só um bicho da mata.”

FIM

(Texto: “O mistério da planta”)

02) *“Uma noite, quando eu estava indo para casa, ouvi uma coisa estranha e fui investigar.*

Eu vi um anão com um grandalhão, dizendo:

- Conseguimos roubar o diamante, hehehe.

- A polícia veio, o anão entrou num tumulto e o grandalhão tentou fugir, mas a polícia o prendeu.

(...)

Quando amanheceu eu fui para o trabalho e vi o anão, fui avisar a polícia.

Tioooooooooooooooooomm... a polícia voltou com o anão."

(...).

FIM

(Texto: "Missão em noite de lua cheia")

03) *"Uma vez, um menino chamado Gustavo estava passeando no cemitério, e depois que visitou uns túmulos viu um fantasma, e o fantasma correu muito atrás dele e se cansou*

Gustavo viu uma casa e entrou para se esconder do fantasma e lá encontrou mais fantasmas ainda do que tinha no cemitério, e correu pela casa toda mais não conseguiu sair cada porta que ele encontrava não era a da saída, ficou desesperado abriu uma das portas que tinha, e caiu pra fora da casa. E resolveu se vestir de fantasma para ver se eles eram pessoas fantasiadas ou se era fantasmas mesmo.

Mais não era, era um monte de ladrões, é que a casa possuía um monte de dinheiro e esses ladrões queriam pegar toda a riqueza da casa, e o menino telefonou para a polícia e a polícia prendeu todos os ladrões e a casa ficou salva.

Depois Gustavo foi pra casa feliz da vida porque tinha salvo a casa."

FIM

(Texto: Os fantasmas)

Nos textos (01), (02) e (03), os elementos "medo", "mistério", "suspense", que aparecem nos textos-base²⁹, são recontextualizados no interior de outros enredos. Tais enredos apontam para a tentativa de apagamento do componente "fantástico" presente nos contos de fadas: em (01), o "mistério" é reduzido a uma constatação empírica no enunciado final do texto - *"- Calma, é só um bicho da mata."* Em (02), a *"coisa estranha"* a ser

²⁹ Embora reconheçamos a existência de outras 'leituras' do clássico "Chapeuzinho Vermelho" (Ver, por exemplo, a leitura psicanalítica que faz Bettelheim 1995), estamos considerando a leitura que toma a Chapeuzinho Vermelho como uma personagem que estaria inscrita no limite do medo, da submissão, do que é indefeso. Essa é, com efeito, a leitura que historicamente se tem estabelecido entre alunos-leitores.

investigada é resolvida quando os policiais chegam e prendem os ladrões. Já em (03), o medo, o suspense que, em geral, envolve as histórias de fantasmas esvai-se quando se descobre que os fantasmas “*era um monte de ladrões*”, restando à polícia prendê-los.

Os escreventes, nesses casos, parecem privilegiar o que supõem como recomendação mais relevante da instrução - “*Você é livre até pra mudar aquilo que gostaria que fosse diferente!*” -, chegando quase ao limite do não-reconhecimento dos textos-base. Seu gesto de “recontar”, portanto, parece estar inscrito naquilo que Jurado Filho (1993: 51) interpreta como “*relação intrínseca que se dá entre a prática da narrativa e um outro tipo de prática, a que genericamente poderíamos designar como a da ação cotidiana*”.

Caberia pôr em questão a pertinência de se considerar esses textos no domínio do recontar, já que o “efeito de referencialidade” constitutivo do gesto de recontar, como vimos, não estaria suficientemente posto em sua materialidade lingüística. Um tal problema leva-nos a discutir a necessidade (ou não) de um número mínimo de marcas lingüísticas para que um texto seja circunscrito nos limites do recontar. Esse enfoque, por sua vez, pode levar-nos àquele procedimento, de certo modo já recusado, de classificar os textos pelo recurso a marcas lingüísticas definidas *a priori*. Como nosso interesse, nesta análise, é compreender os modos de relação imaginária dos escreventes com os gêneros que circulam no evento de recontar e não proceder à classificação dos textos segundo graus de referência a um modelo, fica justificada nossa opção de tomar também esses textos como do domínio

do recontar, uma vez que consideramos o apagamento aparente da referencialidade um dos efeitos possíveis do gesto de recontar. O que estaria indiciando esse efeito de apagamento?

Por um lado, consideramos que ele pode estar indiciando a primazia do enunciado da instrução que recomenda que os escreventes deveriam “*mudar aquilo que gostaria[m] que fosse diferente*”. Esse enunciado, alçado à condição de enunciado-chave da instrução, parece autorizar um modo de circulação do escrevente em que “*diferente*” supõe “*absolutamente diferente*”. Por um tal modo de circulação, o escrevente parece acreditar que, mesmo estando na tarefa de recontar, pode constituir-se como dono de um dizer novo, livre das constrictões referenciais que os textos-base mais ou menos impõem.

Por outro lado, essa ausência aparente de referencialidade pode estar indiciando um apagamento das “instruções” em favor de uma leitura particular do - uma *réplica* ao - texto-base, marcada pela relação do gesto de recontar com a representação, por quem reconta, de elementos da prática cotidiana.

- A dialogia com os textos-base pode também constituir-se por meio de “colagem” de alguns elementos desses textos-base e/ou de “combinação” de tais elementos com outros textos. Vemos que o modo de constituição dos textos produzidos mantém, no caso, uma relação dialógica mais explícita com os textos-base, já que, nesse caso, as referências intertextuais estão suficientemente mostradas na materialidade lingüística dos textos produzidos.

Em (04), (05) e (06), dá-se a renomeação da personagem feminina, que passa a ser chamada, respectivamente, de “*Chapeuzinho azul*”, “*Chapeuzinho corajosa*” e “*Chapeuzinho Verde*”.

04) “*Um dia **Chapeuzinho azul**³⁰, foi a casa de sua prima.
Porque sua prima tinha feito 15 anos.
E la tinha sua mãe e seu pai.
Chapeuzinho ficou muito contente com o convite da prima.
E depois disso sua prima convidou Chapeuzinho azul para dançar.
E depois delas duas dançarem a mãe de sua prima, ofereceu para Chapeuzinho azul um bolo e um pastel e um pouco de refrigerante.
E depois a festa terminou.
Chapeuzinho foi muito feliz para sua casa.*”

TEENDE

(Texto: Chapeuzinho azul)

05) “*Certa vez uma menina chamada Chapeuzinho vermelho.
Ela era corajosa e não tinha medo do lobo mal.
Ela tinha medo de ratos e cobras venenosas, mais não vivia com sua mãe nem pai.
Morava sozinha na mata.
Um dia chapeuzinho vermelho encontrou sua casa e ficou feliz.
Quando chegou na sua casa viu sua família e o nome da Chapeuzinho era vermelho e virou para Chapeuzinho amarelo.*”

FIM

(Texto: Chapeuzinho corajosa)

06) “*Era uma vez uma menina chamada Bianca que foi pela primera vez a casa de sua avó que estava sozinha mas sua mãe lhe pediu para ir no caminho da estrada porque no caminho da floresta tinha um bolo mal que comia animais e crianças.*

Mas Bianca tomou e pensou que o lobo era bonzinho.

Então Bianca foi pelo caminho da floresta, então deu de cara com o lobo mau então o lobo mau disse:

- Menina vá pelo caminho da floresta porque você chega mas rápido.

³⁰ O negrito nesse e nos demais fragmentos dos textos citados neste capítulo visa a assinalar o ponto que, segundo o que pensamos, emerge mais explicitamente como indicio da caracterização dos textos que nossa análise propõe. Não é necessário dizer que outros indícios poderiam obviamente ser destacados para essa caracterização ou, ainda, para outros modos de caracterização.

Enquanto Bianca ia pelo caminho da floresta o lobo mau ia pelo caminho da estrada enquanto isso Bianca pensava em ir para casa, quando Bianca chegou em casa percebeu que sua casa estava toda enfeitada e por dentro da casa estava uma enorme escuridão, em canto um monte de pessoas gritavam.

- Feliz aniversário Chapeuzinho Verde!!!

Chapeuzinho Verde era seu apelido porque ela gostava muito de verde.

E o lobo mau?

Os caçadores o pegaram.”.

FIM

(Texto: Chapeuzinho Verde)

Em (04), particularmente, parece que a relação dialógica dá-se pelo recurso ao texto de Chico Buarque, já que o enredo retoma a circunstância “festa de aniversário”. É interessante notar o efeito de fragmentação que esse texto produz, o que pode estar indiciando a remissão do mesmo ao modo como se configura a paródia do clássico, feita por Chico Buarque, marcada por uma linguagem muito próxima à das histórias em quadrinhos, isto é, por um planejamento gráfico em que desenhos ocupam páginas inteiras, enunciados longos alternam-se com enunciados curtos etc.

Em (05), a ênfase à perda do medo pela Chapeuzinho pode estar relacionada à mesma ênfase que aparece no Chapeuzinho Amarelo. Há uma tentativa de deslocamento do objeto de medo da personagem: ela “*não tinha medo do lobo mal*” - como ocorre no texto-base clássico -, mas de “*ratos e cobras venenosas*”. A personagem é caracterizada como “*corajosa*”, tanto que “*morava sozinha na mata*”. Além disso, há um enunciado que pode estar indiciando uma outra referência intertextual: “*Um dia chapeuzinho vermelho encontrou sua casa e ficou feliz*” lembra bastante a história de “João e Maria”.

Já em (06), reitera-se a remissão à paródia de Chico Buarque pela remissão ao elemento “aniversário” - “*Feliz aniversário Chapeuzinho Verde!!!*” -, embora a retomada do texto-base clássico seja mais evidente. O escrevente parece ter representado o recontar como retomada necessária dos dois textos-base: após retomar a sequência de circunstâncias que aparece no clássico, o escrevente introduz o elemento “aniversário” para, em seguida, retornar ao clássico por meio de uma interrogação que pode estar indiciando a antecipação de uma suposta reação do interlocutor - “*E o lobo mau? Os caçadores o pegaram.*”.

O texto (07) é uma ocorrência que também pode estar inscrita mais explicitamente na paródia de Chico Buarque, embora essa inscrição não se constitua como mera “colagem”, já que há o acréscimo de outros componentes no rol de *medos* da personagem, tais como os citados no enunciado a seguir: “*No pesadelo ela encontrou a mula cem cabeça a deusa da meleca e um lobo muito mau ...*”.

07) “*Era uma vez uma garotinha que fazia aniversário neste mesmo dia, então estavam preparando sua festa de aniversário mais chegou sua boneca e falou:*
- *Chapeuzinho não vem para essa festa porque ela está muito assustada.*
- *Ela estava brincando com os amigos e começou a tossir, falou a Boneca!*
- *Mas Chapeuzinho não vem para a sua próprio aniversário só por causa da tosse não depois da tosse ela ficou com medo de tudo até de andar para não cair e para não pegá-la.*
Então ela foi para cama dormir e teve um pesadelo.
No pesadelo ela encontrou a mula cem cabeça a deusa da meleca e um lobo muito mau e todos queriam assustá-la mais ela estava perdendo o medo.
Então ela fez a festa dela.”

THE END

(Texto: Chapeuzinho Amarelo)

O texto (08), ao contrário do (07), está mais explicitamente intrincado no conto clássico. Vejamos:

08) *“Chapeuzinho andava pela a floresta com uma cestinha de maçã para leva pra sua avô derrepente iscutou um barulho escesito atras de um monte de folha espalha e foi ver o que era vi um lobo munto malvaldo o lobo olhou para Chapelzinho e Chapelzinho correu vuado para cada da vô o lobo foi pelo o mato e chegou na casa vô primeiro de que a chapelzinho Entam o lobo bateu na porta fingindo que era chapeusinho entam a vô foi atende ao lobo quando a vô abriu a porta o lobo engoliu a vô com tudo entrou na casa e se disfarçou co a ropa da vovó. La vem chapeusinho so com uma carreira com medo do lobo chegou na casa bateu na porta o lobo disse entre minha filinha! chapelzinho entrou e se espantou vovó que grande boca voce tem o lobo disse: - para eu poder comer voçe! ingunliu chapezinho vem um cassado amigo da vovó oviu um barulho o cassado peu sua espigarda foi ver o que era um lobo com barrigão o lobo caio no chão abriu a barroga e tirou a vóvo e chapeusinho da barriga do lobo.”*

FIM

(Texto: Chapelzinho e o lobo)

O que nos parece mais relevante assinalar é que o modo de circulação dialógica do escrevente, nesse caso, retoma a seqüenciação que aparece no texto-base clássico, o que, por sua vez, é indício da remissão do texto produzido pelo aluno ao que designamos de “caráter escritural da oralidade”, presente no gênero “contos de fadas”. O que temos, então, é a tentativa mais “referencializadora” desse caráter escritural, configurada no modo de organização narrativa do texto. Por outro lado, se considerarmos que as instruções da atividade previam mudanças possíveis que os escreventes poderiam operar nos textos-base quando recontassem as histórias, podemos acreditar que esse é o texto em que de modo mais explícito apaga-se o enunciado das instruções que orientava para a possibilidade de “mudar aquilo que gostaria que fosse diferente”. Desse ponto de vista, esse texto pode ser

tomado como o que mais se singulariza nas condições de enunciação narrativa apresentadas pelas instruções: apesar de as instruções orientarem - pelo menos aparentemente - para deslocamentos em relação aos textos-base, o texto em questão fixa-se de modo bastante radical no conto clássico.

No texto (09), a dialogia com os textos-base estabelece-se por meio da constituição de um efeito de paródia em relação ao clássico, já que o lobo é apresentado como “vegetariano”: “Certa vez, *Chapeuzinho Amarelo* estava passeando com sua boneca *Flora* e encontrou um lobo, o lobo disse: - Não tenha medo menina, sou vegetariano”. Além disso, há o acréscimo de referências intertextuais que inscrevem o texto em outros contos de fadas que não os apresentados no evento, tal como a referência à madrastra da Branca de Neve, “uma velhinha [que] estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo”, e a referência à própria Branca de Neve, que “pegou *Chapeuzinho* e ficou sendo sua mãe adotiva”. Vejamos:

09) “Certa vez, *Chapeuzinho Amarelo* estava passeando com sua boneca *Flora* e encontrou um lobo, o lobo disse:

- Não tenha medo menina, sou vegetariano.

E *chapeuzinho amarelo* começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

- Para onde você vai? Perguntou o lobo. Ela respondeu.

- Para lugar nem um. respondeu *Chapeuzinho*. A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando soube que o lobo era carnívoro. *Chapeuzinho* ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de *Chapeuzinho* foi que uma velhinha estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo e levou a *Chapeuzinho* com sigo mal desconfiava *Chapeuzinho* que a velhinha era a madrastra de uma princesa chamada Branca de Neve e a velhinha levou a *Chapeuzinho* para um castelo sombriu a velhinha queria *Chapeuzinho* para ser sua aprendiz.

A madrasta de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. - Você aceita? Perguntou a madrasta Chapeuzinho respondeu:

- Claro que não! Respondeu Chapeuzinho.

Pois você vai participar! Disse a madrasta.

Derrepente abriram a porta, era Branca de Neve.

Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva."

FIM

(Texto: Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras)

Um último texto merece atenção. Em (10), abaixo, dá-se um apagamento parcial dos elementos do texto-base clássico, razão por que não incluímos esse texto no primeiro grupo dessa nossa análise, acima caracterizado. Vejamos:

10) *"Numa noite de lua cheia apareceu um lobesomem muito assustador. Ele foi para uma casa assustar os moradores. O primeiro morador foi a filha mais nova, ela não ficou com medo e sim amiga dele, mas ele não queria saber de amigo, ele só queria saber de assustar, ele falou para a menina: - Eu quero saber de assustar pessoas.*

A menina falou assim: - Olha, tem muitas outras pessoas na cidade e no mundo, porque você não vai assustá-las?

- Sabe por que? Porque não é todo dia que tem lua cheia. E a menina falou assim: - Ah então os lobisomes só vão assustar as pessoas em dia de lua cheia? É sim você não sabia? - Claro que não nunca sei de nada por que ninguém me ensina eu pesso pesso mais é tudo a mesma coisa eles sempre inventam alguma."

FIM

(Texto: O lobezomem)

O que parece ocorrer, nesse caso, é a renomeação da personagem lobo, que passa a ser um "lobesomem". Já a personagem Chapeuzinho Vermelho parece ser retomada como "a filha mais nova" de um dos moradores da casa que o lobo intentava assustar. A menina, tal como aparece em uma das leituras possíveis do clássico, "não ficou com medo e sim

amiga dele”, desconhecendo o perigo que ele poderia representar: “ - *Claro que não nunca sei de nada por que ninguém me ensina eu pesso pesso mais é tudo a mesma coisa eles sempre inventam alguma.*”.

Para concluir essa abordagem global dos textos relativos ao gênero “contos de fadas”, não podemos deixar de fazer referência a um elemento que tem recorrência em todos eles – a demarcação explícita do final do texto. Essa demarcação é feita por meio da palavra “FIM” ou de sua correspondente em inglês, “THE END”. Qual o sentido dessa demarcação, principalmente se considerarmos que, em alguns textos, o termo “fim” ocupa várias das linhas que deveriam supostamente ser preenchidas pela narrativa?

A análise dos textos nos leva a duas percepções complementares a respeito do funcionamento do elemento “fim”. De um lado, ele marca a finalização da seqüenciação temporal que se vinha constituindo na narrativa, mantendo uma relação muito estreita com o último enunciado da narrativa e funcionando como uma espécie de reforço desse enunciado. Por outro lado, o elemento “fim” pode estar constituindo uma *réplica* em relação ao enunciado da instrução que orienta *Aproveite o espaço!*, enunciado esse que, conforme já referimos, pode estar funcionando como *Não deixe nenhuma linha em branco!*. Assim, o elemento “fim”, ao configurar-se como uma resposta à exigência de completude como aspecto imprescindível para que o texto constitua-se como tal, produz um efeito de

monofonia no processo de enunciação via escrita: a voz do professor, da instituição é a que se estabelece; isto é, o aluno responde aquilo que é esperado que ele responda. Trata-se, nos termos de de Lemos (op. cit.), de uma “estratégia reparatória” utilizada pelo aluno. “*Tal estratégia, porém, não resulta senão na anulação da estrutura dialógica e na instanciación de um bizarro monólogo em que a voz que fala é apenas a do Outro*” (de Lemos, op. cit.: 75).

Calil (1995) e Oliveira (op. cit.) parecem ter uma percepção similar a que expusemos sobre o elemento “fim”. Ao analisar o processo de constituição da escrita por duas crianças, Calil observa que o elemento “fim”, que aparece em muitas das narrativas, emerge como uma exigência “*ligada a um universo discursivo em que determinados enunciados se fazem necessários*” (Calil, op. cit.: 156). É nesse sentido que os autores concebem elementos como “fim”, “era uma vez” etc. como da ordem dos elementos relativamente estáveis, constitutivos do que Pêcheux (1975: 68) chamou de “*discursos estabilizados*”, referindo-se àqueles discursos “*em que existe (...) uma instituição (científica, jurídica etc) à qual podem-se referir os textos*”.

Quando o elemento “fim” é grafado em inglês, supomos que, além da dialogia com a instrução, os textos acabam estabelecendo dialogia com “uma outra língua”. Essa dialogia estaria, por sua vez, indiciando elementos da história de letramento dos escreventes, marcada pela linguagem dos desenhos animados da televisão e pelo contato com uma série de materiais que circulam tendo a língua inglesa como referência – jogos, revistas, peças de vestuário etc. Além disso, o “the end” pode estar indiciando também a tentativa do

escrevente de demarcar com maior ênfase – provavelmente a seu interlocutor – o final da história por meio do uso de uma expressão que causa, a princípio, estranheza, por se diferenciar da língua posta em funcionamento quando da narração da história³¹.

Passemos à abordagem dos textos relativos à lenda da “Cobra Grande”, procurando, como fizemos anteriormente, caracterizar as relações dialógicas que eles mantêm com o gênero “instruções” e, como não devia deixar de ser, com os textos-base postos em cena por meio desse gênero.

B) Recontando a lenda da “Cobra Grande”: o gênero “instruções” e os textos produzidos

Dentre todos os textos produzidos em referência à lenda da “Cobra Grande”, um merece destaque, no início desta nossa análise, exatamente pelo fato de ser o texto em que de modo mais explícito o escrevente representa o enunciado interrogativo da instrução - “*E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?*” - como uma “pergunta a ser respondida” de maneira direta.

- 1) “*Para Quebrar o fentiço que o caçador colocou na india precisa, pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande, e depois liberta a indio do fentiço que o*

³¹ Essa hipótese parece se confirmar quando levamos em conta a anotação no verso da folha onde um dos alunos escreveu o texto: “THE ENE quer dizer fim”. Cremos, assim, que o “the end” traz um efeito de reforço da demarcação do final da narrativa, já que não somente estaria caracterizando uma *réplica* à recomendação de *aproveitar todo o espaço*, conforme já referimos, mas também estaria informando ao interlocutor que a recomendação foi efetivamente atendida.

cassado colocou, eu mesmo Fábio vol cortar o rabo da cobra grande.” (Texto: Quebra o encanto da cobra grande)

A fixação do escrevente no enunciado interrogativo da instrução configura-se por uma retomada de parte da estrutura desse enunciado: após retomar a sequência “*Para quebrar*”, o escrevente renomeia a ação e o próprio agente que desencadeiam a transformação da índia em cobra. É assim que o “*encanto*” torna-se “*fentiço*” e o “*pajé*” torna-se “*caçador*”. Outro aspecto que individua essa ocorrência é o modo como se configura a *réplica* do escrevente à exigência da instrução de que “*outra solução*” deveria ser encontrada para quebrar o encanto da cobra. O escrevente, no caso, retoma a solução que aparece no texto-base - “*pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande*” -, mas insere um outro elemento: em sua divisão enunciativa, representa-se, de um lado, como figura textual, agente da quebra do encanto - “*eu mesmo Fábio*” - e, de outro lado, como sujeito-aluno que busca satisfazer à injunção da instrução que exige uma resposta do escrevente à questão apresentada. Nesse caso, a resposta do aluno ao enunciar “*eu mesmo*” pode remeter à sequência interrogativa da instrução iniciada por “*E você*”.

Esse exemplo é suficiente para se caracterizar como enunciado mais proeminente da instrução o enunciado interrogativo. É bem verdade, entretanto, que esse enunciado só funciona no conjunto da instrução por estar associado ao enunciado-síntese, que elege a quebra do encanto da índia como fragmento mais relevante do texto-base.

Já quanto ao enunciado apelativo da instrução - “*Conte-nos esta história*” -, parece que os escreventes o representam como inserido na tarefa de “recontar”. Isso nos leva a

supor que, embora não se configurando explicitamente na instrução como “tarefa de recontar”, a atividade em questão visou funcionar como um “recontar”, já que, por intermédio da instrução, elegeu um fragmento particular do texto-base sobre o qual *deveriam* fixar-se os textos dos alunos.

À exigência de atender ao fragmento do texto-base posto em evidência pela instrução, a grande maioria dos escreventes - dezesseis do total de vinte textos - iniciaram seus textos com marcas explícitas de circunstancialização temporal, buscando contextualizar a circunstância da quebra do encanto da cobra. Isso, a nosso ver, indicia também um modo de circulação dialógica do escrevente pela instrução: embora pudesse, por meio de uma determinada leitura da instrução, iniciar seus textos pela circunstância da quebra do encanto - e fixar-se apenas nisso -, o escrevente supõe ser necessário retomar outros elementos do texto-base, tais como o conflito entre os dois índios, a não-preferência da índia pelo filho do pajé e a intervenção deste último. Dentre os vinte textos que constituem esta parte de nosso *corpus*, 14 (quatorze) deles trazem como marca de circunstancialização temporal o “*Era uma vez*”; outros 02 (dois) iniciam com outras marcas - um com “*Um dia*” e o outro com “*Serta vez*”. Os demais textos - 04 (quatro) do total - não iniciam com marcas explícitas de circunstancialização temporal.

Supondo que o enunciado interrogativo da instrução é o que se apresenta como o mais proeminente, vejamos como o escrevente organiza, por intermédio de uma *réplica* a esse enunciado, a dialogia com a instrução e, por tabela, com o texto-base.

- A dialogia com a instrução configura-se por uma fixação quase exclusiva no enunciado interrogativo e, mais especificamente, no início dele - no elemento topicalizado “*você*”. Nesse caso, é interessante observar, tal como o exemplo dado no início desta seção de nosso estudo, que o escrevente se representa como sujeito-locutor, como figura textual que pode solucionar o problema do encanto da cobra. Por outro lado e conseqüentemente, ao enunciar “eu”, o escrevente supõe estar atendendo à própria solicitação, imposta pelo enunciado interrogativo, de “*arrumar*” uma solução para aquele problema. Trata-se, portanto, de uma *réplica* que, ao mesmo tempo em que dá uma configuração narrativa à circunstância da quebra do encanto, cumpre uma injunção institucional - a injunção de “dizer algo”, de responder. Vejamos os textos.

02) “*Eu sou um guerreiro muito valente e corajoso vou corta o rabo da cobra e liberta a índia do feitiço e eu Jolbe vou liber ta a índia da noça terra.*” FIM (Texto: A cobra grande)

03) “*Eu SOU UM GUEREIRO MUITO FORTE UM DIA EU FUI quebra U FEITISO DA COBRA GRANDE COM UMA FACA VIRGEN EU TENTEI Quebra O FEITISO MAIS NÃO CONSEQUIR EU FUI 2 DIAS eu NÃO COSEQUIR ATE Que U DIA EU CONSEQUIR ela se casou com TURi. O FILHO DE PaGE FICOU muito Bravo E PACOCA e Turi VIVERAM FELIZEZ PARA SEMPRE.*” (Texto: A COBRA GRANDE)

- Ainda que o enunciado interrogativo da instrução continue sendo o mais proeminente, os textos a seguir procuram contextualizar a circunstância da quebra do encanto. A dialogia com a instrução, nesse caso, é constituída pela suposição dos escreventes de que é necessário não apenas garantir a relevância daquele enunciado interrogativo como

também integrá-lo a uma configuração narrativa que lhe atribua coerência. É assim que, ao retomar o texto-base:

- a) os escreventes inventam outra solução que não a proposta no texto-base, trazendo ao texto produzido outras referências intertextuais, tais como as relativas à linguagem cinematográfica ou as relativas a textos mais próximos do gênero “contos de fadas”.

04) “Era uma vez uma índia que vivia numa floresta. Tinha um menino que gostava tanto mas tanto mais tanto mais tanto mesmo mas tinha um problema ela não gostava dele ai o menino pediu para seu pai fazer um fentiso para ela gostar dele mas o pai não concegia fazer ese fentiso e se emvocou e fez que ela se virase uma cobra.

Ai tinha um rapais que veio da sidade grande estava com tanto soho que adormeseu e teve **um omenzinho verde** ai ele dise para o rapaz ei, ei, ei ai o rapais se acordoue e depoi de tantomvesa sabo o que aconteseu?

O rapaz pegou o pau do seu acampamento e **emterou u pao au meio da cobra e a cobra voutou a ser idia e os dos viveram felicidade para sempre.**” (Texto: O fentiso da cobra 2 o utimo conbate)

05) “Era uma vez uma índia e ela estava enfeitiçada e virou uma cobra e tinha outra cobra. Elas foram atrás de um navio e começaram a atacar, e **eu estava no navio e cortei a cabeça das duas cobras.** E uma cobra morreu e a outra cobra virou uma índia bela e atraente.” (Texto: O feitiço da cobra 2º combate)

06) “Era uma vez uma índia muito bela e o Paje trasformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto **tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo na nele tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre.**” (Texto: A bela índia)

07) “Era uma vezes uma **prisesa índia.** que não gostava de um menino **mas gostava de um prisipe.**

O nome da prisesa era viviane e o do prisipe era neto.

Um bela dia o pai do menino que a prisesa não gostava

Feis um majia par prisesa para ela ee ela viro uma coba crande eso uveitiso se guera sose **um prisipe cortase com uma flacha.**” (Texto: Acobra crande)

08) “Um dia dois Índios estavam Apaichonados pela uma Índia filho de Page e apaichonado pela Índia só que Ela não Era apaichonada pelo filho de Page. Ela era apaichonada pelo outro filho de Page não gostou daquilo então fez um feitiso e transformou a Índia em um cobra grande e só desfaz o feitiso quen cortase o rabo dela cem olhar prtras E o outro Indio beijou ela e citrasformou numa linda Índia Fim” (Texto: A Índia Bela apaichonada)

Em (04) e (05), temos a referência à linguagem cinematográfica de “filmes de ação”, que, em muitos casos, são produzidos em vários episódios (v. a série “*Star Wars*”, por exemplo). Essa referência - que aparece já no próprio título dos textos - leva-nos, inclusive, a supor que o escrevente representa seu gesto narrativo como circunscrevendo-se à tarefa de *recontar*, uma vez que, ao dar um título a seu texto, assinala que se trata de um “2º. *combate*”, isto é, que o início da história a ser contada localiza-se em uma história anterior, que está sendo retomada.

Já em (06) e em (07), a suposta solução para o encanto da cobra é constituída em referência aos “contos de fadas”. No caso de (06), supomos que a remissão aproxima-se do conto “A Bela Adormecida”, já que “*para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra*”, o que ocasionaria a quebra do encanto e, por conseguinte, o *happy end* do casal: “*tornou uma bela india denovo e se casaram e viveram felizes para sempre*”. Em (07), embora a solução retome a do texto-base, muda o agente da ação, agora um príncipe: “*eso uveitiso se guera sose um prisipe cortase com uma flacha*”. Já em (08), embora faça referência ao corte do rabo da cobra como alternativa para a quebra do encanto, o escrevente traz a seu texto a resolução recorrente nos contos de fadas: “*E o outro Indio*

beijou ela e citrasformou numa linda Índia". Além disso, vale notar que, em seu próprio título, esse texto explicita uma significativa referência intertextual: "A Índia **Bela** apaichonada" também lembra muito de perto o conto "A **Bela** Adormecida" - a própria nomeação da personagem, tal como ocorre no conto clássico, é grafada com letra maiúscula.

- b) os escreventes retomam a mesma solução que aparece no texto-base para a quebra do encanto da cobra.

09) *"Era uma vez, uma Bela india que não gostava do filho do pajé.
Então anconteceu uma coisa muito feia com ela?
- Ela virou uma cobra que era muito grande que tinha um lugar secreto que era de Baixo de uma igreja.
O pajé tinha um filho muito Bom,ai o paje queria conceguir um homem corajoso para corta o rabo da cobra.
Mas um dia ele até achou um homem muito corajoso pajé falou com ele sobre uma cobra muito feia até que um dia ele achou uma cobra grande mutou, grande ele quase pagava mas não conseguiu ele vinha com uma faca e a cobra passou o dia lá na igreja."* (Texto: A india que virou cobra)

10) *"Era uma vez uma imdia que vivia no povo dos indios. Certo dia apareceu três gerreiros muito corajosos que estavam apaixonado pela india o nome deles era do primeiro guerreiro e turi e do segundo guerreiro era pajé mas a india gostou do Turi o Pague ficou furiozo e pediu para seu pai ajudar a fazer um grade feitiço para trasformar a india pacoca numa cobra horrivel que só um guerreiro podese desfazer o feitiço com uma faca virgem ele tem que cortar a ponta do rabo dela e ela voltara aser uma bela india."* (Texto: A bela india que virou cobra)

11) *"Era uma vez uma menina que esta enfeitissada.
E ningem queria cortar o rabo dela todos
Tinhan medo de cortar o rabo dela*

O nome dela era a cobra gande.

Ficava enbaixo duma igreja onde niguem podia cortar o rabo dela.

Todos que iam não concigui voutar vivo.

Todos eles não sabião que não podia olhar para atrás. Ninguém não podia matar a cobra grande todo mundo tinha medo dela. Fim. (Texto: A cobra do encanto)

12) “*Era uma vez uma cobra que se chamava pacoca a tinha sido amaldissuada em cobra e ai Layse e lorena foram descobrir o misterio da cobra Lrena foi para mata perto igreja a cobra estava enterrada Layse e Lorena foram cortar o rabo da cobra debaixo da igreja Layse desemterrou Lorena cortou derrepente virou uma mulher linda.*” Altoras Layse e Lorena (Texto: Desfazendo o encanto da Cobra Grande)

13) “*O grandi sabio Pague dici na iscuridam disse meu filho saia da oca filho saiu sem peceber que Turi estava ouvindo a convessa de Pague. Eo indio Turi estava olhando de fora da oca e quando ele ouviu que a india de seu coração era a cobra grande.*

Ele correu pegou a sua faca virgem e coreu atras da cobra grande e acho ela dormindo e aproveitou e cortou o seu rabo e ficarão felizis para sempre.” (Texto: Quebrando o encanto da cobra grande)

14) “*Era uma vez uma cobro grande e mágica que era uma mulher enfeiticada pelo paje porque ela gostava do turi mas ela não gostava dofilho do paje e o paje transformol ela em cobra porque era um castigo para ela. pro feitiço acabar tinha que corta o rabo dela com uma faca virgem.*” (Texto: O encanto da cobra mágica)

15) “*Era uma vez uma índia que amava paje so que ela amou indio e ai o paje fez uma magica que ela virou uma combra e a única maneira de acabar com o encanto era um homem muito corajoso e forte porque tinha que corta o rabo da cobra para ela pode vicar normal. FIM*” (Texto 18: O encanto do pajé)

Pela leitura desses textos fica claro que os modos de reconfiguração da circunstância do texto-base relativa à quebra do encanto não são absolutamente iguais: ora mudam-se os

agentes da quebra do encanto - caso do texto (12) - ora relaciona-se a quebra do encanto com o *happy end* dos contos de fadas - caso do texto (13) -, para ficar nesses exemplos.

- os escreventes procedem à caracterização das circunstâncias de aparecimento da personagem índia e do conflito que emerge do fato de ela despertar, simultaneamente, o interesse de dois índios. Pode-se fazer menção à circunstância da transformação da índia em cobra, mas se apaga a referência à quebra do encanto, circunstância-chave para a instrução, conforme vimos. O que parece ocorrer, nesse caso, é o apagamento das instruções em favor de uma *réplica* ao texto-base, marcada pelo não-reconhecimento do enunciado interrogativo da instrução. O interessante é que esse modo de circulação dialógica do escrevente afasta-se bastante do enunciado interrogativo da instrução, opondo-se àquele modo de circulação - caracterizado no item a logo acima - em que a *réplica* à instrução configura-se quase como uma resposta direta ao enunciado interrogativo.

16) “Era uma vez uma linda índia que se chamava, Pacota e o filho do Paje gostava muito dela e como a índia gostava de outro índio então o paje fez um negócio muito feio ele fez ela vira cobra e ate oje ela esta debaixo de uma igeja.” (Texto: A índia que virou cobra.)

17) “Era uma vez uma cobra grande e magica que era uma mulhe enfetizada pelo o pai do namorado dela. Mas só que ela gostava de outro, e o pai dele ficol muito orgulhoso diço que o pai queria que se casace com ela.” (Texto: O encanto da cobra magica)

18) “Era uma vez uma linda india que se chamava Pacota e o filho do pague gostava muito dele eles brinco u dia dirrepeti a india virou cobra e o seu filho saio corredo com pague a cobra saio atrais dos menino e ele sobiro na arvore e a cobra subio atrais e emtão a cobra * i atrais de les e dirrepete ela pego no sono e eles se pederio e emtaon acabo a estora A cobra Grade” (Texto: A india que virou cobra).

* Palavra ilegível

O texto (18) pode ser tomado como um bom exemplo de apagamento das instruções em favor de uma *réplica* ao texto-base: nele, a fuga dos meninos e o próprio fato de a cobra “pegar no sono” - o que indica a tentativa de atribuir uma característica humana ao animal - lembram muito de perto certos relatos de aventuras infantis. Essa remissão a práticas cotidianas pode estar confirmando aquela percepção de Jurado Filho, já mencionada, da relação entre a prática narrativa e a ação cotidiana.

- nos textos a seguir, o que parece ocorrer é o desconhecimento da circunstância que produz o conflito na lenda tomada como referência para a atividade - o encanto da cobra e a busca de uma solução para desfazê-lo. O gesto de recontar individua-se, nesse caso, exatamente por levar ao limite o não-reconhecimento da circunstância narrativa posta em destaque pelas instruções. Os escreventes orientam seus textos para outra espécie de conflito, o que acaba por fazer-lhes buscar também uma outra solução para o conflito inventado. Esse deslocamento, como podemos perceber pela leitura dos textos, produz “subversão” (para usar um termo de Maingueneau, já citado) não apenas em relação ao texto-base, como também no próprio gênero - lenda - em que o mesmo está imbricado.

19) *“Serta vez eu estava brincando com mus amigos Marcelo, Rosalino, Tiago, Rafael e Ulace nós estávamos no campo quando a parecel uma cobra e nós corremos para sima do prédio e então pegamo uma flecha e a pomtam mos para a cobra a sim ter mina a istoria.”* (Texto: O encanto da cobra Mágica)

20) *“Era uma veis uma cobra gigante gostava come passarinho setor dia a cobra foi cassa passarinho ela viu um ninho de passarinho e o filho estava dentro do ninho o passarinho estava domido dentro do ninho de passarinho e o pai apareceu comdo a cobra estava pegando o ninho de passarinho comdo o pai apareceu a cobra jatinha pegado o ninho de passarinho quando o pai apareceu o ninho de passarinho não estava lá.”* (Texto: O emquato da cobra grande)

Em (19) e em (20), o que se destaca é o sentido atribuído à cobra: em nenhum momento se faz referência ao fato - caro ao texto-base - de ela ter sido índia. Nesse caso, os alunos parecem somente eleger a personagem cobra do texto-base, apagando qualquer referência à “lenda” em que essa personagem adquire um sentido particular.

Quadro-síntese da análise

O gesto de recontar e o gênero “instruções para a atividade de produção escrita”

Textos-base	Modos de dialogia com os textos-base por meio da instrução
Contos “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Amarelo”	<p>a) Dialogia como apagamento da referencialidade a elementos do texto-base;</p> <p>b) Dialogia como remissão aos textos-base:</p> <ul style="list-style-type: none">■ “colagem” de elementos dos textos-base;■ constituição de um efeito de paródia em relação ao texto-base clássico;■ remissão ao caráter escritural da oralidade presente no gênero;■ remissão ao caráter institucional da instrução: a <i>réplica</i> constitui-se nos limites das injunções que a instrução estabelece.

<p>Lenda “A Cobra Grande”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dialogia como resposta direta ao enunciado interrogativo proeminente da instrução; ■ Dialogia como remissão à circunstancialização narrativa do texto-base, mas com diferentes réplicas ao comando da instrução que orientava para que se “arrumasse outra solução para a quebra do encanto da cobra”: <ul style="list-style-type: none"> a) inventa-se outra solução pelo recurso a outras referências intertextuais; b) inventa-se outra solução pelo recurso a práticas cotidianas; c) retoma-se a mesma solução do texto-base; ■ Dialogia pelo apagamento da referência à quebra do encanto, embora as circunstâncias de aparecimento da personagem índia e do conflito que esse aparecimento produz sejam mantidas; ■ Dialogia como desconhecimento da circunstância que produz o conflito na lenda - o encanto da cobra e a busca de uma solução para desfazê-lo. Leva-se ao limite o não-reconhecimento da circunstância narrativa posta em destaque pelas instruções.
-------------------------------	--

Considerações finais

Antes de passarmos à organização das marcas lingüísticas que caracterizam modos de relação dos escreventes por dois planos complementares de circulação (inter)genérica - a tradição oral e a institucionalização dessa tradição por meio da escola (e da escrita) -, vale destacar algumas percepções decorrentes da abordagem global dos textos que acabamos de fazer. Nossa pretensão, como ficou explicitado, foi a de caracterizar diferentes gestos de recontar por meio de modos diversos de circulação dialógica dos escreventes pelo gênero instruções. Circulando por esse gênero (escolarizado), os escreventes individuam a tarefa escolar de recontar, ora “*captando*” tal e qual o texto-base e o gênero em que ele está intrincado, ora “*subvertendo*” o texto-base - nesse caso, provocando ou não mudanças no gênero em que este último constitui-se. Um bom exemplo de “*captação*” do texto-base e do gênero “contos de fadas” é aquele - Texto (08) da seção A - em que se dá a tentativa mais referencializadora do que chamamos de “caráter escritural da oralidade”, aspecto constitutivo da tradição oral que está na base dos contos. Por outro lado, um exemplo de “*subversão*” do texto-base e de mudança genérica pode ser encontrado naqueles textos em que a remissão do escrevente direciona-se não à tradição narrativa mas à ação cotidiana, ocasião em que se põe em destaque, por exemplo, uma configuração narrativa muito próxima da que aparece na linguagem cinematográfica de filmes de ação ou em que se apaga o caráter “fantástico” de que se reveste a lenda que serviu de referência à atividade.

A análise dos textos nos permitiu confirmar a suposição de que não há razões para se postular uma delimitação absoluta entre os gêneros. O caráter de mistura que lhes é constitutivo coloca questões relevantes do ponto de vista teórico-metodológico: não há como se crer na possibilidade de linearização, por meio de uma análise que se pretenda “objetiva”, da não linearidade constitutiva dos enunciados da escrita infantil. A tentativa de interpretação que fizemos, pela organização dos textos escritos segundo modos diversos de circulação dos escreventes pelos gêneros “instruções”, “contos de fadas” e “lenda”, não pretendeu ser a única interpretação possível da relação escrevente-que-reconta/linguagem. A provisoriedade da análise que propomos existe e encontra sua coerência no referencial teórico-metodológico mesmo que norteia nossa investigação: não nos parece adequado postular uma caracterização definitiva e absoluta dos dados da escrita escolar infantil.

Um contraponto entre os dois conjuntos de análise que fizemos não nos parece tão simples, por pelo menos duas razões: em primeiro lugar porque optamos por tomar os dois gêneros como inscritos no que comumente se caracteriza como “contos populares”, o que nos levaria a supor que ambos funcionam de modo similar no evento “Recontando histórias”; em segundo lugar, pelo fato de os dois conjuntos de textos terem sido produzidos por turmas distintas - de dois anos letivos, portanto, diferentes. Isso impede que assinalemos variações na circulação de um mesmo grupo de escreventes por vários gêneros, já que não optamos, neste estudo, por um *corpus* longitudinal.

Essa última restrição metodológica não nos impede, entretanto, de destacar alguns aspectos da abordagem global dos textos, tais como os que se seguem.

- a) o elemento “fim”, presente em todos os textos relativos ao gênero “contos de fadas”, aparece em apenas cinco do total de vinte textos relativos ao gênero “lenda”. Supomos que esse fato, embora esteja associado a uma determinada *réplica* às “instruções”, marcada por uma injunção de cunho institucional, relaciona-se também à própria completude formal que o gênero “contos de fadas” parece exigir e que não é fator determinante no gênero “lendas”. Note-se, por exemplo, que o *happy end* dos contos de fadas põe o escrevente na posição de ter que dar um acabamento à seqüenciação narrativa. Já na lenda, esse acabamento é desnecessário e talvez nem seja desejável considerando-se a necessidade de se garantir a continuidade da história, o seu não-fechamento, a incompletude indispensável para que se deixe em suspenso se, por exemplo, “o encanto da cobra será quebrado ou não”;
- b) se as considerações sobre o elemento “fim” afastam, de certo modo, os gêneros “contos de fadas” e “lenda”, há um outro aspecto que os aproxima e relativiza tais considerações: trata-se da interseção de elementos dos dois gêneros nos textos dos alunos. Essa mistura genérica está indiciada, por exemplo, no *happy end* clássico - mais próximo dos contos de fadas - que aparece no final dos textos relativos à lenda. Embora mais próximo dos “contos de fadas”, o “*viveram felizes para sempre*”, ao aparecer indistintamente no final de textos relativos ao “conto” e à “lenda”, indicia, como supúnhamos, que há um funcionamento similar dos dois gêneros quando os mesmos passam a ser escolarizados, isto é, quando inseridos no funcionamento mais amplo do evento “Recontando a história”. Outra hipótese complementar a essa diz respeito à percepção de que marcas

como a que mencionamos podem estar indiciando o registro de um momento da história de leituras da criança, em que a leitura de lendas não é freqüente, o que justificaria a constante remissão ao gênero contos de fadas;

- c) o apagamento das instruções em favor de uma *réplica* particular ao texto-base ocorre nos dois conjuntos de textos. Nesse caso, dá-se o não-reconhecimento de circunstâncias constitutivas dos textos-base, tais como personagens, enredo, cenário etc. O apagamento das instruções ocorre, então, como anulação de referências explícitas aos textos-base. No caso particular de alguns dos textos referentes à lenda, o gesto de recontar individua-se exatamente por levar ao limite o não-reconhecimento da circunstância narrativa posta em destaque pelas instruções. Os escreventes orientam seus textos para outra espécie de conflito, o que acaba por fazer-lhes buscar também uma outra solução para o conflito inventado. Considerando que as instruções buscavam orientar para o “recontar”, o não-reconhecimento dessas referências implica em não-reconhecimento das próprias instruções;
- d) em oposição a esse apagamento das instruções, dá-se - no caso do conjunto de textos relativos à lenda - a fixação no enunciado interrogativo da instrução. Ao representar esse enunciado como o mais proeminente, o escrevente anula (ou minimiza) outras circunstâncias necessárias à configuração da narrativa, tal como o próprio conflito que produz a complicação no todo da história. Supomos que esse modo de circulação do escrevente tem a ver com a “*estratégia reparatória*” de que fala de Lemos (1988), ocasião em que, ao enunciar “*eu*”, o escrevente tenta preencher o espaço (institucional)

em que se localiza a injunção-pergunta da instrução - “*E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?*”;

- e) por fim, vale destacar que os modos de circulação dialógica pelo gênero “instruções” apontam, na verdade, para modos de circulação pelos textos-base. Isso confirma aquela nossa suposição acerca do papel central das instruções no evento “Recontando histórias”: por meio delas, é possível, de fato, interpretar modos de dialogia de quem “reconta” com os textos-base e com os gêneros em que esses textos se constituem. O papel das instruções parece tão relevante que nenhum dos textos produzidos em relação à lenda, por exemplo, fez referência à circunstância relativa à possibilidade de submersão da cidade caso o encanto lançado sobre a índia fosse desfeito: esse fato nos leva a confirmar aquela suposição de que, ao eleger um fragmento do texto-base como aquele sobre o qual deveria incidir o gesto de recontar dos alunos, as instruções acabam por apagar a importância de outros fragmentos, tal qual o que mencionamos - a submersão da cidade³².

Tendo abordado globalmente os textos dos alunos em sua relação com as instruções, nosso próximo e último gesto será o de organizar as marcas lingüísticas que caracterizam certos modos de circulação dialógica do escrevente. Essa organização amplia a abordagem global que fizemos anteriormente por buscar caracterizar as marcas lingüísticas da circulação dialógica por meio da consideração de dois planos complementares: i) a tradição

³² A não-consideração da circunstância relativa à possibilidade de submersão da cidade caso o encanto fosse desfeito pode estar apontando também para o fato de que “a submersão de uma cidade” foge do *universo discursivo* dos escreventes-alunos que constituem nossa população de pesquisa: como vimos, trata-se de crianças que vivem em um contexto urbanizado em que a possibilidade de um rio fazer submergir toda uma

oral constitutiva dos modos de produção histórica dos gêneros “contos de fadas” e “lenda” e ii) a institucionalização dessa tradição por meio da escrita (e da escola).

Por considerarmos que o gênero “instruções para a atividade de produção escrita” é constituído no contexto de institucionalização das práticas de escrita e pelo fato de ele estar intimamente relacionado aos outros dois gêneros, será inevitável, na análise a seguir, retomarmos algumas considerações que já fizemos quando da caracterização dos modos de circulação dialógica dos escreventes por esse gênero.

4.2. Modos de circulação dialógica nas marcas lingüísticas

4.2.1. Marcas que indiciam a circulação dialógica pela tradição oral

Organizamos, nesta seção, as marcas que indiciam a circulação do escrevente pelo que designamos “caráter escritural da oralidade”. Um tal modo de circulação está caracterizado como presença constitutiva do letrado no oral: ao se alçar à tradição narrativa oral em que se constituem os gêneros “contos de fadas” e “lenda”, o escrevente retoma aspectos dessa tradição oral que, permanecendo no tempo - daí seu caráter “escritural” -, são re-atualizados no texto produzido. Por um tal modo de remissão, opera-se, no texto do escrevente, o encontro entre as práticas sociais do letrado/oral - lugar de constituição de gêneros como “contos de fadas” e “lenda” - e os fatos lingüísticos do escrito/falado,

cidade não se coloca de modo freqüente. Agradeço a Anna Christina Bentes por ter sugerido uma tal hipótese.

caracterizando o que Corrêa (*idem*) designa de “*modo heterogêneo de constituição da escrita*”. São de dois tipos as marcas que indiciam a remissão ao caráter escritural da oralidade: a) marcas que remetem à temporalidade indefinida da tradição oral e b) marcas que remetem a um modo particular de configuração sequencial das histórias contadas.

Marcas que remetem à temporalidade indefinida da tradição oral

Um exemplo recorrente da remissão à temporalidade indefinida dos “contos de fadas” suposta, pelo escrevente, como uma exigência que deve ser considerada na produção dos textos, é o aparecimento freqüente do clássico “*Era uma vez*” no início dos textos. Essa forma material – uma espécie de “*início codificado*”, como sugeriu François (op. cit.: 202) – aponta para um suposto modo de constituição dos fatos a serem recontados, sendo regulada por um funcionamento já-dado – o funcionamento que se cristalizou nos ‘contos de fada’.

Dentre todos os textos analisados quanto a esse aspecto da circunstancialização temporal por meio de uma forma material que remete à temporalidade dos ‘contos de fada’, há casos em que se busca articular dois modos diversos de circunstancialização temporal, como na ocorrência a seguir.

“Era uma vez uma garotinha que fazia aniversário neste mesmo dia, entam estavam preparando sua festa de aniversário mais chegou sua boneca e falou”
(Texto: “Chapeuzinho Amarelo”).

O que chama a atenção para essa ocorrência é o gesto de recontar do escrevente que, se, por um lado, localiza os fatos em uma temporalidade indefinida – *Era uma vez* –, mantendo dialogia com os contos de fadas, por outro lado, busca ancorar tais fatos no que representa como a situação concreta de enunciação – *neste mesmo dia* –, plasmando-a no registro gráfico. Trata-se de um momento de maior expressividade do escrevente (v. Chacon, 1998 e Silva, 1991). Um outro modo de interpretar essa ocorrência - que não exclui, obviamente, o anterior - é afirmar que sua ancoragem se dá por anáfora - retomada de “aniversário”. Nesse caso, o aniversário seria o tópico saliente, merecedor de uma retomada com o presente da enunciação.

Ocorrência similar temos a seguir, em que se verifica a alternância entre a temporalidade da tradição oral e o registro do que o escrevente representa como situação concreta de enunciação escrita (ocasião em que ele acredita ser necessário explicitar ao outro-interlocutor que a história chegou ao fim). O que temos, nesse caso, é a circulação dialógica do escrevente por duas interlocuções: a temporalidade indefinida presente na tradição oral e a tentativa de registro de um dos elementos constitutivos da situação concreta de enunciação - o interlocutor. É por meio dessa tentativa de registro que se produz o efeito de presentificação do enunciador: é como se estivéssemos em uma situação de diálogo face-a-face e houvesse a necessidade de monitorar o fluxo narrativo, delimitando o seu fim.

“Era uma vez (...) e dirrepete ela pego no sono e eles se pedero e emtaon acabo a estora A cobra Grade” (Texto: A índia que virou cobra).

Dois outros aspectos da remissão à temporalidade característica da tradição oral aparecem nas ocorrências a seguir. O primeiro diz respeito ao final das narrativas, em que se retoma uma temporalidade também indefinida. Isso fica indiciado no *“e viveram felizes para sempre”*, que aparece em quatro dos vinte textos relativos à lenda. Essa circunstancialização temporal não-localizável - *“para sempre”* - pode configurar-se, no caso dos textos relativos à lenda, do modo a seguir.

“ele fes ela vira cobra e ate oje ela esta debaixo de uma igeja.” (Texto: A índia que virou cobra)

Esse *“e ate oje”* assegura o não-fechamento da história, a incompletude necessária para que ela assuma inclusive a função disciplinadora de *“aconselhamento”*: não se deve sequer tentar quebrar o encanto da cobra, já que isso implicaria a submersão da cidade; ademais, ninguém conseguiu *“até hoje”* quebrar esse encanto. O uso dessa marca associa-se, a nosso ver, a um outro similar - o de *“dizem que”* -, que remete a um enunciador universal, freqüente em relatos constituídos na tradição oral. O mais comum parece ser a construção *“dizem que até hoje”*.

Por fim, um último aspecto relacionado à temporalidade da tradição narrativa oral tem a ver com a organização textual. Nas ocorrências a seguir, o escrevente alterna o *“Era uma vez”* com uma especificação dessa temporalidade para efeito de configuração dos fatos a serem recontados. Trata-se de uma retomada anafórica do *“era uma vez”*, circunstância

temporal indefinida que precisa ser especificada para funcionar na orientação que o texto objetiva tomar.

“Era uma vez uma índia que vivia no povo dos índios. Certo dia apareceu três guerreiros muito corajosos que estavam apaixonado pela índia” (Texto: A bela índia que virou cobra)

“Era uma vez uma cobra gigante gostava como passarinho certo dia a cobra foi casa passarinho” (Texto: O emquato da cobra grande)

Marcas que remetem a um modo particular de configuração seqüencial das histórias contadas.

Quanto às marcas que remetem a um modo particular de configuração seqüencial das histórias contadas, a mais freqüente é o uso narrativo do conector ‘e’ que, nos termos de Corrêa (op. cit.: 200-2), indica “*modos fragmentários de integração*” na sintaxe. Ainda segundo o autor,

“Nesse caso, a tentativa de integração é feita com base na relação entre sintaxe e tipo de texto. Nesse momento narrativo, o escrevente recorre, porém, à narratividade enquanto princípio enunciativo. A esse recurso, muito presente nos relatos orais, o escrevente busca fazer corresponder o envolvimento de seu interlocutor. Eis, pois, evidenciada, nessa busca de envolvimento a partir da narratividade, a relação sujeito/linguagem por onde o escrevente circula nesse momento e para a qual busca trazer a adesão de seu interlocutor.”

Vejam as seguintes ocorrências desse uso do ‘e’:

“Uma vez, um menino chamado Gustavo estava passeando no cemitério, e depois que visitou uns túmulos viu um fantasma, e o fantasma correu muito atrás dele e se cansou

Gustavo viu uma casa e entrou para se esconder do fantasma e lá encontrou mais fantasmas ainda do que tinha no cemitério, e correu pela casa toda mais não conseguiu sair cada porta que ele encontrava não era a da saída, ficou desesperado abriu uma das portas que tinha, e caiu pra fora da casa. E resolveu se vestir de fantasma para ver se eles eram pessoas fantasiadas ou se era fantasmas mesmo.”
(Texto: Os fantasmas)

“O rapaz pegou o pau do seu acampamento e enterrou o pau no meio da cobra e a cobra voltou a ser idia e os dois viveram felizes para sempre” (Texto: O fantasma da cobra 2 o último combate)

O uso do ‘e’, como podemos perceber, indicia um modo narrativo de enunciar por escrito. Se, por um lado, esse uso tem um funcionamento particular na seqüenciação das circunstâncias de que se compõe o texto, por outro lado, ele atribui ao gesto de recontar o estatuto de gesto enunciativo por excelência, já que o escrevente parece convocar o interlocutor para a tarefa de narrar. Esse modo de integrar sintaticamente as seqüências mantém, então, dialogia com o modo como as histórias são contadas (e recontadas) em situações em que o gesto narrativo se dá por meio de relatos orais, caso dos gêneros plasmados na tradição oral - “contos de fadas” e “lenda”.

Funcionamento similar a esse encontramos no texto “Chapeuzinho azul”. No caso, a repetição do ‘e’, acompanhado do termo ‘depois’, ganha o estatuto de marca de organização textual. Por outro lado, essa repetição tem um caráter retórico, já que se

constitui como ancoragem temporal nos tópicos - “convite da prima”, “dança das duas primas”, “o término da festa” -, de acordo com o interesse (suposto) do interlocutor.

*“E depois disso sua prima convidou Chapeuzinho azul para dançar.
E depois delas duas dançarem a mãe de sua prima, ofereceu para Chapeuzinho azul um bolo e um pastel e um pouco de refrigerante.
E depois a festa terminou.”* (Texto “Chapeuzinho azul”)

Outro indício relevante do envolvimento direto do interlocutor e que também tem função de organização do texto é o uso do articulador textual “aí”. Esse articulador é reiterado, em geral, ao longo de toda a narrativa. Vejamos a sequência:

*“... ela não gostava dele **aí** o menino pediu para seu pai fazer um fentiso para ela gostar dele...”*

(...)

*“**Aí** tinha um rapais que veio da cidade grande estava com tanto sono que adormeceu e teve um omenzinho verde **aí** ele disse para o rapa *ei, ei, ei* **aí** o rapais se acordou...”* (Texto: O fentiso da cobra 2 o último combate)

O “aí”, como se percebe, é usado pelo escrevente como tentativa de garantir a continuidade narrativa e de, por essa via, garantir a manutenção do envolvimento do interlocutor com o fio narrativo. Como muito bem lembra Corrêa (op. cit.: 243):

“Esse uso de ‘aí’ como articulador é reconhecidamente uma marca dos gêneros narrativos mais informais, cujo traço de coloquialidade busca reproduzir, mesmo quando utilizado em situação de uso mais formal, o andamento do desenvolvimento temático na situação imediata de comunicação em que o escrevente supõe a participação direta de seu interlocutor”

Por outro lado, o uso do “aí” tem uma função de progressão temporal na narrativa: o uso desse articulador marca alteração dos momentos dentro da narrativa, introduzindo informação nova. Essa marcação indicia, por seu caráter fático, a tentativa do escrevente de não perder o contato com seu interlocutor, de torná-lo co-participante da produção narrativa do texto.

Outra pista relevante da tentativa de busca pelo escrevente do envolvimento do interlocutor e que traz também um funcionamento relativo à organização textual é o ‘então’. O que nos parece relevante assinalar é o modo como esse elemento acaba entrando no texto em substituição ao articulador ‘aí’. Vejamos duas ocorrências:

*“Chapeuzinho andava pela a floresta com uma cestinha de maçã para leva pra sua avô derrepente iscutou um barulho escesito atras de um monte de folha espalha e foi ver o que era vi um lobo munto malvaldo o lobo olhou para Chapelzinho e Chapelzinho correu vuado para cada da vô o lobo foi pelo o mato e chegou na casa vô primeiro de que a chapelzinho **Entam** o lobo bateu na porta fingindo que era chapeusinho **entam** a vô foi atende ao lobo quando a vô abriu a porta o lobo engoliu a vô com tudo entrou na casa e se disfarçou co a ropa da vovó. La vem chapeusinho so com uma carreira”* (Texto “Chapelzinho e o lobo”).

“- Mas Chapeuzinho não vem para a sua próprio aniversário só por causa da tosse não depois da tosse ela ficou com medo de tudo até de andar para não cair e para não pegá-la.

***Então** ela foi para cama dormir e teve um pesadelo.*

No pesadelo ela encontrou a mula cem cabeça a deusa da meleca e um lobo muito mau e todos queriam assustá-la mais ela estava perdendo o medo.

***Então** ela fez a festa dela.”* (Texto: “Chapeuzinho Amarelo”).

O uso do ‘então’ nos chama a atenção porque parece indiciar o que o escrevente representa como uma exigência da escrita. O escrevente acaba supondo que o ‘então’ é

mais adequado à escrita e que seu suposto equivalente – o ‘aí’ – é mais próprio da fala. Se considerarmos que o uso do ‘então’ em substituição ao ‘aí’ fazia parte das recomendações pedagógicas durante o processo de produção escrita, fica-nos claro que esse uso se constitui também como uma *réplica* - “estratégia reparatória”, nos termos de de Lemos (op. cit.) – ao que o escrevente representa como a expectativa de quem propôs a atividade de produção escrita.

Ainda no que diz respeito à seqüenciação das circunstâncias da história narrada, vale acrescentar às considerações feitas sobre o “e” e o “aí” o uso do recurso da repetição. Essa repetição tem, como se pode observar, uma função relevante na estruturação do texto e revela que, no planejamento enunciativo, o escrevente busca dar a seu interlocutor o status de co-produtor, de co-participante do relato, razão por que as informações novas são apresentadas passo a passo, como se o escrevente estivesse monitorando o seu dizer com o objetivo de que o interlocutor assimile as informações que aquele julga relevantes para a continuidade temática do relato (sobre a repetição no texto falado, cf. Koch, op. cit.: 93-109).

Vejamos as ocorrências a seguir.

“tinha um menino que gostava tanto mas tanto mais tanto mesmo mas tinha um problema ela não gostava dele” (Texto: O fentiso da cobra 2 o utimo combate)

*“Era uma vez uma menina que esta enfeitissada.
E ningen queria cortar o rabo dela todos
Tinhan medo de cortar o rabo dela
O nome dela era a cobra gande.
Ficava enbaixo duma igreja onde niguem podia cortar o rabo dela.
Todos que iam não concigui voutar vivo.*

Todos eles não sabião que não podia olhar para atrás. Ninguém não podia matar a cobra grande todo mundo tinha medo dela. Fim.” (Texto: A cobra do encanto)

Na primeira ocorrência, a repetição tem um caráter que, nos termos de Koch (op. cit.: 96), poderia ser designado de “retórico”. Trata-se, como assinala a autora, da “técnica da água mole em pedra dura”, pela qual o escrevente, reiterando o mesmo item lexical - “*tanto mas tanto mais tanto mesmo*” - tenta persuadir seu interlocutor da intensidade do amor do “menino” pela “índia”. O interessante é notar que a reiteração, nesse caso, na medida em que vai sendo produzida, acrescenta uma progressão ao caráter intensificador da seqüência: o “tanto” torna-se “mas tanto”. Em seguida, o “mais tanto” é intensificado pelo uso do “mesmo”.

Já na segunda ocorrência, a repetição funciona na tentativa de garantia da coesão textual, estabelecendo a co-referencialidade entre “*menina*” (depois nomeada “cobra grande”) e “*dela*”. Ainda no que respeita a essa ocorrência, é interessante assinalar a reduplicação da negação que, na ocorrência em questão, intensifica negativamente o tópico verbal “*podia matar*” - “*Todos eles não sabião que não podia olhar para atrás. Ninguém não podia matar a cobra grande todo mundo tinha medo dela*”. Koch (op. cit.: 106) assinala essa coocorrência da partícula de negação com outras formas de negação, afirmando ser essa uma característica em algumas línguas, especialmente românicas. No caso do português falado/não-padrão do Brasil, esse é um fenômeno que vem se intensificando cada vez mais.

As marcas que detectamos nesta seção indiciam um modo de circulação dialógica do escrevente pelo “caráter escritural” da tradição oral presente nos gêneros “contos de fadas” e “lenda”. Essas marcas relacionam-se a dois aspectos desse caráter escritural da oralidade: a) a temporalidade indefinida da tradição oral organizada naqueles gêneros e b) a configuração seqüencial dos fatos narrados. O primeiro aspecto está materialmente configurado pelo uso do “*era uma vez*” - no início de vários textos - e de seus correspondentes “[*e viveram felizes*] ***para sempre***” e “[*dizem que*] ***até oje***” - no final de alguns textos. Quanto ao segundo aspecto, percebemos que a seqüenciação se dá pelo uso do “e” e do “ai” (e seu equivalente “*então*”). Esse uso não se dissocia do recurso da repetição, bastante freqüente nos textos, que aparece ora como estratégia argumentativa ora como mecanismo de organização textual.

No que se refere à discussão que temos proposto neste estudo, a detecção das marcas lingüísticas possibilita-nos confirmar algumas suposições que havíamos formulado: como o gesto de recontar de que tratamos é constituído em relação ao gêneros “contos de fadas” e “lenda”, os textos produzidos pelos escreventes remetem à tradição oral em que se plasmaram esses gêneros. Essa remissão individua-se pelo fato de o escrevente articular, em seu texto, dois planos distintos de enunciação: ao mesmo tempo em que remete à tradição oral, tenta representar o que supõe ser a situação concreta de enunciação, acreditando estar ela plasmada no registro gráfico. Há, portanto, duas interlocuções pelas quais o escrevente

circula: a tradição oral e a institucionalização dessa tradição por meio do evento de letramento escolar “Recontando histórias”, no qual os gêneros “contos de fadas” e “lenda”, uma vez escolarizados e apresentados sob forma escrita, constituem-se como o “horizonte enunciativo” possível para a prática de produção escrita.

Como a institucionalização da tradição oral por meio da escola estabelece um lugar particular para a escrita, cabe detectar, por fim, as marcas lingüísticas que se relacionam ao que é suposto como “propriamente escrito”, tanto em seu caráter “*genético*” quanto em seu caráter “*institucionalizado*”. Já nos utilizamos brevemente dessa distinção, proposta por Corrêa (op. cit.), na análise referente ao caráter escritural da oralidade. O objetivo da análise a seguir é ampliar algumas considerações já feitas na seção anterior. Que não se estranhe, portanto, a recorrência de alguns aspectos já apresentados na análise anterior.

4.2.2. Marcas que indiciam a circulação dialógica pela institucionalização da tradição oral por meio da escrita e da escola

A) O escrito em seu caráter “*genético*”

Organizamos, nesta seção, as marcas que indiciam a tentativa do escrevente de plasmar, no registo gráfico, elementos da situação mais concreta de enunciação. Segundo Corrêa (op. cit.: 167), o caráter “*genético*” da escrita relaciona-se a um certo modo de percepção da escrita como “*recurso para registrar graficamente (e de maneira exaustiva)*”

as marcas da materialidade fônico-pragmática do oral/letrado". O escrevente explora a escrita, portanto, nos limites de sua (da escrita) suposta capacidade de representação integral do oral/falado. São dois os aspectos (complementares) dessa exploração da escrita em sua suposta gênese: a) a dissolução das fronteiras entre os planos do narrado e da situação de enunciação narrativa, ocasião em que se produz o efeito de presentificação do interlocutor e b) a transcodificação, no registro gráfico, de traços articulatórios do plano do falado.

A dissolução das fronteiras entre os planos do narrado e da situação de enunciação narrativa

A propósito do primeiro aspecto da exploração da escrita em sua suposta gênese, temos, na ocorrência a seguir, um exemplo bastante interessante daquilo que Bakhtin abordou como "discurso indireto livre", que tem como particularidade o fato "*de o herói e o autor exprimirem-se conjuntamente, de, nos limites de uma mesma e única construção, ouvirem-se ressoar as entoações de duas vozes diferentes*" (Bakhtin, 1979: 177).

"A madrasta de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. - Você aceita? Perguntou a madrasta" (Texto: Chapeuzinho e suas aventuras).

O uso do 'te', nesse contexto, indicia, de certo modo, a dissolução das fronteiras

entre o que é próprio dos fatos recontados e o que é próprio da enunciação narrativa concreta. Esse seria um caso bastante típico de um momento de maior expressividade na produção escrita, em que a criança *“tenta representar graficamente um trecho de um discurso seu, que está elaborando no momento em que desenvolve uma atividade particular de escrita”* (Silva, op. cit.: 37).

O final do texto “Missão em noite de lua cheia” é também indicativo da dissolução das fronteiras entre o plano do narrado e o plano da enunciação narrativa. O texto desenvolve-se segundo um foco narrativo em primeira pessoa. No final, porém, faz-se referência a duas personagens, que seriam *“os agentes secretos da polícia”*. Vejamos:

“Uma noite, quando eu estava indo para casa, ouvi uma coisa estranha e fui investigar.

Eu vi um anão com um grandalhão, dizendo:

- Conseguimos roubar o diamante, hehehe.

- A polícia veio, o anão entrou num túmulo e o grandalhão tentou fugir, mas a polícia o prendeu.

Eu fui para a casa dormir.

No outro dia a polícia soube do anão, procuraram da manhã até a noite mas não acharam

Quando amanheceu eu fui para o trabalho e vi o anão, fui avisar a polícia.

Tioooooooooooooooooomm... a polícia voltou com o anão.

- Cócórocóco.

Mais uma aventura de Artur e Daniel: os agentes secretos da polícia.”

FIM

(Texto: “Missão em noite de lua cheia”)

O que essa ocorrência parece indiciar é a própria divisão enunciativa do sujeito escrevente – se, por um lado, nessa seqüência, parece ser atribuída aos sujeitos a posição de

personagens da história, por outro lado, nela se indicia a plasmagem, no registro gráfico, da situação concreta de enunciação, o que confere aos sujeitos a posição de enunciadores do texto, de seus “autores”. Fato similar aparece nas ocorrências a seguir, já consideradas em análises anteriores: ao enunciar “*eu*”, o escrevente tanto organiza a seqüenciação narrativa em torno de uma focalização em primeira pessoa quanto se representa como enunciador concreto do que está sendo contado. Daí que não basta enunciar “*eu*”: é preciso articular esse *eu* ao nome próprio passível de ser localizado como objeto de referência singular.

“Eu sou um guerreiro muito valente e corajoso vou corta o rabo da cobra e liberta a india do feitiço e eu Jolbe vou liber ta a india da noça terra.” FIM (Texto: A cobra grande)

“Para Quebrar o fentiço que o caçador colocou na india precisa, pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande, e depois liberta a indio do fentiço que o cassado colocou, eu mesmo Fábio vol cortar o rabo da cobra grande.” (Texto: Quebra o encanto da cobra grande)

No que concerne à configuração do discurso direto nos textos, duas ocorrências similares nos chamam a atenção por também indiciarem momentos de grande expressividade na produção escrita do escrevente. Trata-se do modo como o escrevente introduz e retoma a fala das personagens no texto.

“E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

- Para onde você vai? Perguntou o lobo. Ela respondeu.

- Para lugar nem um. respondeu Chapeuzinho. A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo.

(...) A madrasta de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca

de Neve por isso que ela te raptou. - Você aceita? Perguntou a madrastra
Chapeuzinho respondeu:

- Claro que não! Respondeu Chapeuzinho."

(Texto: "Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras")

"Era uma vez uma garotinha que fazia aniversário neste mesmo dia, então estavam preparando sua festa de aniversário mais chegou sua boneca e falou:

- Chapeuzinho não vem para essa festa porque ela está muito assustada.

- Ela estava brincando com os amigos e começou a tossir, falou a Boneca! (Texto: "Chapeuzinho Amarelo")

O que temos, nesse caso, é o que Bakhtin (1979 [1929]: 128) designa de "*fenômeno de transmissão da palavra de outrem*". Jurado Filho (1993), ao analisar esse fenômeno em narrativas de alunos de quinta série do ensino fundamental, observa que

"o que mais fazem tais introduções e retomadas [de falas das personagens] é designarem a natureza das ações verbais que estão sendo realizadas pelas personagens. (...) O procedimento mais comum por meio do qual se designa a natureza desse tipo de ação é o de nomeá-la com verbos como falar e dizer ou, em menor escala, com verbos como perguntar e responder, relacionados de algum modo ao nome da personagem que executa as ações verbais." (idem: 43)

Para o autor, "*a transmissão da palavra de outrem é, antes de mais nada, a manifestação do enfoque próprio do narrador relativamente às ações verbais das personagens*" (idem: 47). Trata-se, portanto, de uma "*avaliação que resulta da atitude de distanciamento entre a instância da narração e a do narrado no sentido em que o narrador dá visibilidade a este último.*" (idem, *ibidem*).

No caso das ocorrências que destacamos acima, elas estariam indiciando, ainda segundo o autor (idem: 54-5):

a) “a opção por se destacar da ação apenas o fato de que é executada através da fala, generalização em que ficaria patenteado o domínio informal e não a falta de domínio (...) da noção de linguagem como ação”; b) “a não-relevância da explicitação de matizes significativos das ações verbais, na medida em que, segundo a ótica do narrador, a explicitação de tais matizes não contribuiria de modo decisivo para a condução da história” e c) “[que] o narrador poderia estar contando com a cumplicidade de seu leitor (...)”.

Na ocorrência a seguir, a representação do escrevente de que elementos da situação mais imediata de enunciação estejam plasmados no registro gráfico emerge na própria constituição da perspectiva narrativa: trata-se de uma perspectiva que coloca o emissor e o receptor como o centro em direção do qual a cena se desenvolve.

*“Entam o lobo bateu na porta fingindo que era chapeusinho entam a vó foi atende ao lobo quando a vó abriu a porta o lobo engoliu a vó com tudo entrou na casa e se disfarçou co a ropa da vovó. **La vem chapeusinho** so com uma carreira com medo do lobo chegou na casa bateu na porta”* (Texto: Chapelzinho e o lobo).

A tentativa de registro de elementos da situação mais imediata de enunciação pode configurar-se ainda como busca de envolvimento com o outro-interlocutor. No caso a seguir, a constituição do efeito de presentificação do interlocutor é indiciado, por exemplo, quando o escrevente assinala explicitamente que a história chegou ao fim, ocasião em que há um deslocamento do plano do contado para o plano daquilo que é representado como situação de enunciação.

*“(...) e dirrepete ela pego no sono e eles se pedero e emtaon acabo a estora **A cobra Grade**”* (Texto: A índia que virou cobra).

*“(...) a parecel uma cobra e nós corremos para sima do prédio e então pegamo uma flecha e a pomtam mos para a cobra a **sim ter mina a istoria**.”* (Texto: O encanto da cobra Mágica)

A transcodificação, no registro gráfico, de traços articulatórios do plano do falado.

Finalmente, no que se refere ao registro gráfico de traços fonético-prosódicos do falado, temos a seguinte ocorrência:

*“... o rapais se **acordoue** e depoi de **tantomversa sabo** o que aconteseu?”* (Texto: O fentiso da cobra 2 o utimo conbate)

O interessante é notar o movimento hesitativo do escrevente: se num primeiro momento ele registra a aglutinação fonética de “acordou” e “e” e de “sabe” e “o”, compondo dois vocábulos fonológicos, logo em seguida ele reitera o uso do “e” e do “o”, percebendo que a convenção gráfica nem sempre corresponde à realidade fônica. Esse momento de hesitação parece indiciar o próprio planejamento do discurso, durante o qual o escrevente joga com múltiplas escolhas.

Na ocorrência a seguir, o que se verifica é tentativa de registro gráfico de elementos prosódicos pelo uso não-convencional da pontuação:

*“chegou na casa bateu na porta o lobo disse entre minha filinha! **chapeuzinho entrou...**”* (Texto: Chapelzinho e o lobo)

Outra ocorrência que merece destaque diz respeito ao modo fragmentário de organização sintática dos fatos recontados, o que pode estar indiciando o registro da imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta capacidade de representação integral do falado.

“vem um cassado amigo da vovó ouviu um barulho o cassado peiu sua espigarda foi ver o que era um lobo com barrigão o lobo caiu no chão abriu a barroga e tirou a vóvo e chapeusinho da barriga do lobo.” (Texto: Chapelzinho e o lobo)

B) O escrito como “código institucionalizado”

As ocorrências que situamos nesse item dizem respeito à circulação dialógica do escrevente pelo que ele representa como resposta à injunção institucional (e, nos termos que vimos tratando, “instrucional”) de “escrever bem”, o que acaba constituindo seu texto como uma *réplica* às convenções do código escrito – mais precisamente, do “código escrito institucionalizado”, conforme percepção de Corrêa (op. cit.).

Em um mesmo texto - “Os fantasmas” -, temos a circulação dialógica do escrevente por duas interlocuções: pelo caráter escritural da oralidade, conforme vimos pelo uso narrativo do conector ‘e’ - mais típico dos relatos orais - e pelo caráter institucionalizado do “propriamente escrito”, indiciado pelo uso do tempo verbal composto, assinalado abaixo.

*“Depois Gustavo foi pra casa feliz da vida porque **tinha** **sauvo** a casa”* (Texto: “Os fantasmas”)

Há, ainda, ocorrências em que o uso do clítico - e o próprio modo de proceder a esse uso - indicia a tentativa do escrevente de atender à exigência institucional de, em eventos formais de produção escrita, utilizar a norma culta. Esse uso chama a atenção exatamente pelo fato de estar cada vez mais ausente no português falado/não-padrão do Brasil, sendo, no entanto, ainda recomendado em eventos escolares de produção da escrita.

*“- Mas Chapeuzinho não vem para a sua próprio aniversário só por causa da tosse não depois da tosse ela ficou com medo de tudo até de andar para não cair e para não **pegá-la**.*

Então ela foi para cama dormir e teve um pesadelo.

*No pesadelo ela encontrou a mula com cabeça a deusa da meleca e um lobo muito mau e todos queriam **assustá-la** mais ela estava perdendo o medo.”* (Texto: “Chapeuzinho Amarelo”).

*“Os caçadores **o** pegaram.”* (Texto: “Chapeuzinho Verde”).

Quadro-síntese

O gesto de recontar nas marcas lingüísticas

Planos de circulação dialógica	Marcas lingüísticas
- O caráter escritural presente na tradição oral em que se constituíram os “contos de fadas” e a “lenda”	a) a remissão à temporalidade da tradição oral por meio do “ <i>Era uma vez</i> ”; b) a remissão a um modo particular de configuração narrativa, indiciado: <ul style="list-style-type: none">■ pelo uso do “<i>ai</i>” (“<i>então</i>”) e do “<i>e</i>”;■ pelo uso do recurso da repetição;

<p>- a institucionalização da tradição oral por meio da escrita e da escola</p>	<p>a) remissão ao escrito em seu caráter genético por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ da dissolução das fronteiras entre o plano do narrado e aquilo que é representado como situação concreta de enunciação; ■ da tentativa de registro gráfico de traços prosódicos do falado. <p>b) remissão ao escrito em seu caráter institucionalizado por meio de uma réplica à injunção institucional que especifica a norma culta como parâmetro para a produção escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ o uso do tempo verbal composto; ■ o uso do clítico.
---	--

Considerações finais

Se considerarmos que as marcas lingüísticas que indiciam a circulação do escrevente pelo caráter escritural da oralidade identificam-se, em muitos casos, com aquelas relativas à circulação pelo que o escrevente supõe como a escrita em sua suposta gênese, podemos confirmar que esses dois modos de circulação não emergem como absolutamente distintos. Trata-se de uma circulação intergenérica no gesto de recontar, por meio da qual o

escrevente transita entre o que é próprio da tradição oral - e, portanto, dos gêneros “contos de fadas” e “lenda” - e o que é próprio da institucionalização dessa tradição por meio da escrita e da escola. Vemos, assim, um encontro, entre as práticas sociais do letramento e a reconstituição das mesmas em eventos de produção escolar da escrita. Isso significa que não haveria gêneros absolutamente escritos em oposição a gêneros absolutamente orais. Cada vez que um gênero é posto em funcionamento, ele possibilita o aparecimento de um horizonte enunciativo em que se cruzam práticas letradas e o que a escola concebe como “propriamente escrito”. O gesto de recontar, ao trazer para o processo de sua constituição elementos da tradição oral organizados nos gêneros “contos de fadas” e “lenda” e, ao reconfigurar esses elementos segundo uma certa especificação do que é a escrita (tanto no que seria seu caráter “genético” quanto no que seria seu caráter “institucional”), deixa explícito o *“reconhecimento de que o desdobramento de uma história, longe de obedecer apenas a uma seqüenciação lógico-temporal de eventos que se configuram como narrativa, obedece acima de tudo a um princípio que organiza o próprio modo ou a própria possibilidade de se configurarem eventos vistos como ‘lógico-temporalmente’ organizados”* (Jurado Filho: op.cit.: 52). Esse princípio de organização parece ser constitutivamente heterogêneo, no sentido não apenas da mistura genérica que produz como dos planos de circulação enunciativa que estabelece dentro de um mesmo gênero.

OBSERVAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo podem ser - tal qual o objeto de que ele se ocupou - tomadas como um *gesto de recontar*. Recontaremos, para finalizar, o percurso das reflexões explicitadas neste estudo e as conclusões a que chegamos por meio da abordagem de textos produzidos por escreventes-alunos de segunda série do ensino fundamental.

O que designamos como *gesto de recontar* foi tomado como lugar de observação da relação que sujeitos-escreventes mantêm com a tarefa de produzir textos na escola. Concebemos esse gesto, portanto, nos limites das práticas escolares de produção da leitura e da escrita. Dentre tais práticas, esse gesto emerge no que denominamos “*Recontando histórias*”, evento particular de produção escolar da escrita. Da caracterização desse evento enunciativo emergiu a suposição inicial de que ele colocaria em cena gêneros discursivos em referência aos quais os escreventes-alunos produziram seus textos. O primeiro problema, então, decorreu dessa suposição e se referiu às condições de possibilidade de se tomar o conceito de gênero na caracterização da relação sujeito-linguagem escrita no evento de que nos ocupamos. A propósito, fez-se necessário, inicialmente, explicitar o percurso por que têm passado os estudos sobre escrita nos últimos vinte anos no Brasil e como o conceito de gênero ganha relevância nesse percurso. Dada a concisão do percurso que apresentamos, apontamos como necessária a sistematização desses estudos por meio de trabalhos de fôlego que assinalem suas principais tendências teórico-metodológicas.

Tendo em vista aquela suposição inicial, foi pelo recurso à reflexão bakhtiniana que se tornou possível estabelecer as bases teóricas e metodológicas para a abordagem da escrita escolar infantil. Chegar a uma conceituação de gênero segundo a reflexão de Bakhtin exigiu a recusa de uma outra conceituação, a que define gênero tão-somente pelas características internas de um texto, o que leva à fórmula mecanicista: dadas certas características formais imanentes, um texto seria um exemplar de um gênero X ou Y. Essa fórmula exclui dos gêneros o que é o próprio móvel de sua constituição sócio-histórica: o sujeito que enuncia e sua inscrição em enunciações sócio-historicamente definidas.

Nosso movimento teórico inicial foi, então, conceituar gênero discursivo segundo uma perspectiva enunciativo-discursiva, o que nos possibilitou tomá-los como *modos de organização do acontecimento enunciativo, plasmados em formas mais ou menos estáveis de enunciados*. Garantiu-se, por uma tal conceituação, um aspecto tão caro a Bakhtin quando de sua abordagem do problema dos gêneros: o caráter instável/estável constitutivo do gênero discursivo, decorrente de sua inscrição sócio-histórica nas várias esferas da atividade humana.

O conceito de gênero por que optamos abriga, portanto, tanto a noção de *processo* enunciativo de constituição do sentido e do sujeito quanto a de *produto* - tomado como a materialização daquele processo em formas mais ou menos estáveis de enunciados. Em outros termos, falar dos gêneros como *produto* só é possível, a nosso ver, por meio da consideração do processo enunciativo em eles se constituem, não havendo, desse modo, qualquer possibilidade de dicotomização da relação *processo-produto*. É nesse sentido que

se justifica nossa opção por ter tomado os textos produzidos como *indícios* do processo enunciativo que produziu as condições de seu aparecimento.

Apreender os gestos enunciativos indiciados nos textos foi possível graças a um modo particular de abordar tais textos, definido nos limites do que tem sido denominado de *paradigma indiciário*. O método indiciário determinou não somente um modo particular de encarar as pistas lingüísticas - elas seriam *indícios* da relação escrevente-escrita -, como também um modo de compreender a constituição do sujeito que “reconta” - ele é singular não porque é um objeto empírico passível de uma localização singular que permanece sempre a mesma, mas porque *se singulariza* nas condições de enunciação que constitui e em que é constituído. A propósito desse modo de encarar a constituição do sujeito, foi indispensável para nosso estudo o conceito de “*circulação dialógica*”, advindo da reflexão bakhtiniana sobre o *dialogismo* como princípio constitutivo da linguagem e ampliado pelo conceito de “*circulação imaginária*”, tal como concebido por Sercovich, por Pêcheux e, dados os objetivos que buscamos atingir, principalmente por Corrêa.

Não nos bastou, portanto, reconhecer que existem gêneros que supostamente emergem do evento “*Recontando histórias*”, mas compreender *os modos* de circulação do escrevente por esses gêneros, circulação que, por ser *dialógica*, explicita gestos de recontar marcados pela remissão ao que poderíamos chamar de uma *memória de contar*. Dessa última seria constitutiva a tradição oral em que se plasmaram historicamente gêneros como “contos de fadas” e “lenda”. Além disso, seriam também dela constitutivos os modos de escolarização das práticas orais e escritas, que aparecem materializadas especialmente no

gênero “instruções para a atividade de produção escrita”. Assim, a circulação do escrevente, em seu gesto de recontar, não se circunscreve às condições de enunciação exteriores à escola - tal como as que engendraram gêneros constituídos na tradição oral -, tampouco às condições institucionalizadas de enunciação, como se a escola pudesse ter o controle absoluto das práticas discursivas do sujeito, sem qualquer possibilidade de fissura no sistema de injunções institucionais que ela estabelece por meio, por exemplo, do gênero escolarizado que citamos - o “instruções”.

Por outro lado, supor que existam gêneros que ganham um certo funcionamento no evento “*Recontando histórias*”, tornou necessária a própria caracterização desse evento. Tomando-o como um evento de “*letramento escolar*”, procedemos à explicitação dos gestos enunciativos de que se constitui. Definir os limites etnográficos em que aparece, na escola, esse evento evitou que o tratássemos somente como relação mecanicista entre *quem conta, o que se conta e quem reconta*. Fugindo desse trinômio, em geral concebido como estanque, pudemos compreender que o evento de que tratamos, embora guarde regularidades que garantem sua especificidade frente a outras atividades de produção escolar da escrita, guarda uma organização que é flexível, o que decorre de várias condições: os gêneros que nele são postos em funcionamento não são dados *a priori*; as instruções que o regulam mantêm a ambigüidade entre a “*injunção a dizer*” e o “*dizer de modo diferente*”; os alunos podem desconhecer que *devem* supostamente recontar, produzindo textos sem qualquer remissão intertextual aos textos colocados como referência para o gesto de recontar; os alunos podem ainda mesclar em seus textos tanto aspectos do

plano do oral/letrado - onde se localiza a constituição de gêneros como contos de fadas e lenda - quanto aqueles mais próximos do plano do falado/escrito - espaço de reconfiguração narrativa (por meio da escola e da escrita) daqueles gêneros -; dentre outras condições.

Determinar o funcionamento mais geral do evento “*Recontando histórias*” foi imprescindível para a delimitação metodológica deste nosso estudo, uma vez que nos permitiu centrar nossa atenção em dois gestos: a) o atribuído ao professor, quando *conta* a história e quando tenta estabelecer o direcionamento que a atividade de recontar deve tomar - gesto organizado no gênero “instruções para a atividade de produção escrita” - e b) o gesto de recontar dos alunos, ocasião em que circulam tanto pelo gênero “instruções” quanto pelos gêneros, no caso particular deste nosso estudo, “contos de fadas” e “lendas”. Como não existe delimitação absoluta entre os gêneros no evento “*Recontando histórias*”, percebemos que, ao circular pelo “instruções”, os escreventes já estão, de certo modo, circulando por aqueles outros dois gêneros, na medida em as “instruções”, já em sua constituição, pretendem apresentar uma certa interpretação dos textos-base.

A respeito, ainda, dos gêneros “contos de fadas” e “lendas”, foi possível observar que, em seu processo de constituição, eles organizam duas ordens de condições de enunciação: a) a que está ligada historicamente à produção e a circulação de histórias na tradição narrativa, caracterizada pelo modo coletivo e oral de transmissão de experiências e b) a que se liga à reconstituição dessa tradição narrativa em um contexto particular - a escola - e por intermédio de uma forma de registro específica - a escrita.

Foi com base nessas duas ordens de condições que acreditamos que os gêneros “contos de fadas” e “lenda” organizam, desde sua constituição na tradição narrativa oral, gestos de contar histórias. Mas não apenas isso: diríamos que esses gêneros organizam também gestos de *recontar histórias*. Como contar histórias, segundo Benjamin (op. cit.: 205), é a “*arte de contá-las de novo*”, a questão ficou sendo que funcionamento adquirem os “contos de fada” e “lenda” quando imbricados no gesto *escolar* de recontar.

A tarefa de compreender essa questão foi possível pela apropriação que fizemos da distinção entre gêneros *escolares* e gêneros *escolarizados*. Sem ter pretendido, como muito freqüentemente se costuma fazer, atribuir um caráter negativista a tudo o que passa a ser *escolarizado* - o que, a nosso ver, aponta para uma visão essencialista que desconhece a existência histórica da instituição escolar -, procuramos tomar aquela distinção como modo produtivo de abordar os gêneros “contos de fadas” e “lenda”: eles foram tomados como gêneros *escolarizados* que organizam o gesto escolar de recontar histórias. As rubricas “contos de fadas” e “lenda”, tal como tomadas neste estudo, não se confundiram com seu modo de circulação em outros contextos de investigação, tais como os estudos literários.

Admitir que esses gêneros são *escolarizados* não implica, como nossa análise pretendeu mostrar, que eles apareçam como absolutamente novos quando inseridos no evento escolar “*Recontando histórias*”. Na verdade, foi exatamente seu intrincamento no gesto escolar de recontar que nos possibilitou, na abordagem desses gêneros, detectar e caracterizar as pistas indiciadas nos textos dos alunos. Essas pistas são indícios da circulação do escrevente por dois planos complementares de relação dialógica: a) a tradição

oral, no *caráter escritural* que a constitui e que está presente em gêneros como “contos de fadas” e “lenda”; b) a institucionalização dessa tradição por meio da escrita e da escola, o que leva os escreventes-alunos a representarem de um certo modo o “propriamente escrito”, ora tomando-o em sua suposta capacidade de registro integral do falado - em sua *gênese* -, ora em seu caráter *institucionalizado*.

Constituindo-se conjuntamente com esses dois planos de circulação dialógica aparece o gênero “instruções”, cujo papel central no evento de que tratamos, regula a possibilidade mesma de histórias serem recontadas na escola. O papel regulador das instruções não se reduz a estabelecer constrictões insuperáveis ao gesto de recontar: pudemos ver que os escreventes, por intermédio de sua circulação por esse gênero, podem produzir efeito tanto de “*captação*” do texto-base quanto de “*subversão*” desse texto - para usar a distinção proposta por Maingueneau. Tanto um quanto o outro modo de remissão aos textos-base estão atravessados pela retomada de elementos que não se localizam somente na tradição narrativa, mas na ação cotidiana, o que explica o aparecimento de outras referências intertextuais no gesto de recontar, tais como as relativas ao imaginário lúdico infantil - *subir em árvores, brincar de ladrão e bandido, simular ser herói* etc. - e as relativas à linguagem escrita materializada em outros meios que não os livros - *os filmes de ação, os desenhos animados* etc.

Tomar esses três gêneros sob a perspectiva do evento “*Recontando histórias*” fez-nos delinear o que, a princípio, era uma percepção esparsa: a idéia da narratividade como um princípio enunciativo, cuja particularidade, no caso do evento de que nos ocupamos,

tem a ver com a produção de um efeito de referencialidade entre textos-base e textos produzidos pelos alunos. Esse efeito de referencialidade nem sempre aparece explicitamente na materialidade lingüística dos textos produzidos, o que orienta o olhar interpretativo do analista para indícios que, nos textos produzidos, nem sempre aparecem como evidências definitivas de um processo - o da produção da escrita - recuperado tal como ele supostamente se constituiu.

Para caracterizar, por fim, aquilo que Franchi³³, em referência a Leibniz, chamou de “*pouso provisório*”, gostaríamos de destacar algumas contribuições que nos parecem emergir das reflexões expostas neste estudo.

Inicialmente, destacamos a interpretação que fizemos da formulação bakhtiniana sobre gênero discursivo. Não pretendendo estabelecer-se como única interpretação possível dessa formulação, a que propusemos parece apresentar a vantagem de associar gênero a acontecimento enunciativo, fugindo, de um lado, das formulações que circunscrevem esse conceito a fatos que estariam suficientemente postos (na) e imanentes à superfície lingüística de textos tomados como exemplares de um gênero particular e, de outro lado, evitando um reducionismo que se tem tornado freqüente quando da referência ao conceito

³³ Comunicação sobre a abdução nos paradigmas de investigação científica nas ciências da linguagem, por ocasião do Seminário “Reflexões sobre Aquisição da Escrita”, realizado no IEL/UNICAMP, no período de 25-26/09/97.

de gênero em Bakhtin: isola-se o enunciado do autor que define gênero como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, sem qualquer preocupação em articular essa definição com conceitos fundamentais na reflexão do autor, tais como o conceito de “*enunciado concreto*” e o próprio conceito de “*dialogismo*”, sobre o qual parece centrar-se o pensamento bakhtiniano.

A conceituação de gênero discursivo que fizemos se, por um lado, não é inédita - até porque baseia-se em um já-dito teoricamente sistematizado -, por outro lado, apresenta a vantagem de deixar explícita a possibilidade de se caracterizarem - tal como fizemos com o “instruções” - outros gêneros que, tendo um funcionamento em práticas discursivas de diversas ordens, mereceriam uma apreensão mais sistemática. No que respeita às práticas discursivas escolares, caberia, por exemplo, buscar compreender os modos de constituição de gêneros que circulam tanto no espaço da sala de aula - tais como “anotações de aula”, “diário de classe”, “plano de aula” - quanto aqueles que circulam fora desse espaço - como “correspondência administrativa”, “mensagens via e-mail”. Além disso, caberia redimensionar a abordagem de certos gêneros que, uma vez escolarizados, adquirem, por hipótese, um funcionamento particular, tais como “entrevistas em sala de aula”, “jornal escolar” etc.

Outra contribuição decorrente de nossas reflexões diz respeito à caracterização que fizemos do chamado evento “*Recontando histórias*”. Embora tomada em função da delimitação metodológica deste nosso estudo e do que foi possível recuperar da prática pedagógica com que estivemos envolvidos, a caracterização que fizemos mostra ser

possível e adequado proceder ao contorno etnográfico de outras atividades de produção escolar da escrita, tal qual aquela que se constitui no início de cada aula, em que o professor solicita aos alunos que contem o que lhes teria acontecido no final de semana, como modo de incentivar os alunos para a aula.

Finalmente, caracterizar os modos de circulação dialógica dos escreventes por meio da apreensão dos indícios discretamente linearizados em seus textos, além de ter possibilitado compreender a relação sujeito/gêneros no gesto de recontar, aponta para reflexões relevantes do ponto de vista teórico, o que traz inevitáveis implicações pedagógicas.

Em termos teóricos, a análise dos textos nos permitiu confirmar a suposição de que não há razões para se postular uma delimitação absoluta entre os gêneros. O caráter de mistura que deles é constitutivo leva, em termos pedagógicos, à necessidade de se redimensionar a própria tipologização textual que circunscreve todo e qualquer texto nos domínios do que a escola toma como “narração”, “descrição” e “dissertação”, estando a primeira reservada ao ensino da escrita nas séries iniciais e a última a níveis mais avançados de escolarização. Essa tipologização textual, associada à idéia de progressão no ensino da escrita, emerge como um paradoxo: ao mesmo tempo em que a escola diz que a criança não pode dissertar, solicita, em exercícios de *Interpretação do Texto*, resposta a questões do tipo “*Dê sua opinião sobre a história*”, “*O que você achou da história*” etc. Por outro lado, aquela mistura coloca questões relevantes do ponto de vista da prática científica: não há razões para se crer na possibilidade de linearização, por meio de uma análise que se

pretenda “objetiva”, da não-linearidade constitutiva dos enunciados da escrita infantil. A tentativa de interpretação que fizemos, pela organização dos textos escritos segundo modos diversos de circulação dos escreventes pelos gêneros “instruções”, “contos de fadas” e “lenda”, não pretendeu ser a única interpretação possível da relação escrevente-que-reconta/linguagem. Pelo contrário, trata-se de uma interpretação que adquire a estabilidade particular e constitutiva da própria prática de produção de saber, não havendo, portanto, segundo o lugar teórico-metodológico em que situamos nosso estudo, como postular uma caracterização definitiva e absoluta dos dados da escrita escolar infantil.

O encontro, organizado pelos gêneros, de práticas discursivas mais próximas do oral com aquelas mais próximas do escrito, levaria ao reconhecimento de que o papel organizador dos gêneros é constitutivamente heterogêneo - para retomar ainda uma vez a reflexão de Corrêa. Justifica-se, então, a necessidade de se pôr em questão a dicotomização entre gêneros da escrita e gêneros da oralidade. A idéia da existência de um *continuum* genérico pode relativizar as posturas pedagógicas que reduzem a função da escola ao ensino do que se concebe como escrita, conceito que traz muito claramente a especificação da norma culta e do registro formal como parâmetros de ensino-aprendizagem.

O gesto de recontar, por sua vez, tomado como gesto enunciativo que tem a particularidade de produzir um efeito de referencialidade, representou um lugar produtivo para se pôr em questão a perspectiva de certos estudos sobre narrativas que reduzem o gesto de narrar a registro direto do vivido, não problematizando a relação “sujeito que reconta” e linguagem. Apreender o gesto de recontar como gesto enunciativo, possibilitou-nos tomá-lo

também como registro da leitura do aluno e, em consequência, como gesto interpretativo por excelência. Em termos pedagógicos, adotando um tal procedimento, evitaríamos a fragmentação das práticas de ensino da escrita, já que redimensionaríamos aqueles modelos de atividade cujo início parece ser a oralização de um texto e o final a chamada “*Compreensão*” ou “*Interpretação*” do texto.

Um último item dessas reflexões diz respeito a como a escola pretende lidar com o aparecimento de modos de acesso à informação sobre os quais ela não tem um controle completamente institucionalizado. Gêneros como “*mensagens via INTERNET*” no “*bate-papo virtual*” ou mesmo os já bem conhecidos gêneros ligados à linguagem cinematográfica e aos quadrinhos não podem ser desconsiderados pela escola quando em sua tentativa de ensinar a escrever. Caso contrário, corre-se o risco de interpretar a remissão dos textos escritos pelos alunos a gêneros que funcionam fora da escola como: a) *desejável*, porque supostamente apontaria para a valorização da “criatividade” do aluno ou b) *indesejável*, já que estaria indo de encontro à vontade da escola de que o aluno *diga* do modo como ela ensinou e sempre do mesmo modo.

Acreditamos serem essas as contribuições que decorrem das reflexões que buscamos explicitar neste nosso estudo. Da mesma forma que a *provisoriedade da sistematização* é constitutiva do conceito de gênero que propusemos, cremos que ela o seja também em se tratando das reflexões expostas neste estudo - não no sentido de que rapidamente elas possam perecer, mas no sentido de que têm uma dinâmica que convoca outros dizeres para o debate tão antigo e, ao mesmo tempo, tão novo sobre a questão dos gêneros. A esse

respeito, muitas histórias ainda podem e devem ser recontadas. Nosso texto é somente uma reentrância desse tecido cheio de *já-ditos*, *não-ditos* e *ditos-por-dizer* que constitui toda prática de produção de saber.

ANEXOS

1) Texto “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, com planejamento gráfico de Donatella Berlendis. Editado por Berlendis & Vertecchia Ltda. Rio de Janeiro, Julho de 1985, 9ª. edição.

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada
mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava sopa pra não se ensopar
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha,
o medo mais que medonho
era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,

num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador, rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo,
o medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Foi passando aquele medo
do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
e ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado
de ver aquela menina
olhando pra cara dele,

só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado,
triste, murcho e branco azedo,
porque um lobo, tirado o medo,
é um arremedo de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

E ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: sou um LOBO!
Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!
Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.
Ele então gritou bem forte
aquele seu nome de LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era pro medo ir voltando
e a menininha saber
com quem não estava falando:

**LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-
LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-
BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO...**

Aí Chapeuzinho encheu e disse:
 “Pára assim! Agora! Já!
 Do jeito que você tá!”
 E o lobo parado assim
 do jeito que o lobo estava
 já não era mais um LO-BO
 Era um BO-LO.
 Um bolo de lobo fofo,
 tremendo que nem pudim,
 com medo da Chapeuzim.
 Com medo de ser comido
 com vela e tudo inteirim.

LO-BO-LO-BO

Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu
de chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepas em árvore rouba a fruta,
depois joga amarelinha
com o primo da vizinha,
com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha,
inventa uma brincadeira.
E transforma em companheiro
cada medo que ela tinha:
o raio virou orrái,
barata é tabará,
a bruxa virou xabru
e o diabo é bodiá.

FIM

2) Textos produzidos em referência ao conto “Chapeuzinho Vermelho” e ao texto “Chapeuzinho Amarelo”

Recontando a história...

*VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO AMARELO?
É BEM DIVERTIDA, NÃO É MESMO?
AGORA, RECONTE A HISTÓRIA!*

VOCÊ É LIVRE ATÉ PRA MUDAR AQUILO QUE GOSTARIA QUE FOSSE DIFERENTE!
APROVEITE O ESPAÇO!

Texto 01: O mistério da planta

Um certo dia, o Paulo estava brincando no pátio, ele viu alguma coisa se mexendo atrás da planta, e essa coisa pulou rapidamente para a planta e ela desceu para a terra, o Paulo chamou seu pai:

- Paiê, vem cá ver uma coisa.

O pai correu para apanhá-lo e perguntou:

- O que é meu filho?

- Veja pai!

- Nossa!

O pai disse denovo.

- Vamos sair daqui, filho.

- Está bem pai.

E eles foram para a fazenda de seu tio:

- AH! Filho, não é o mesmo que vimos em casa?

Paulo responde:

- É mesmo.

E o tio falou.

- Calma, é só um bicho da mata.

FIM

Texto 02: "Missão em noite de lua cheia"

Uma noite, quando eu estava indo para casa, ouvi uma coisa estranha e fui investigar.

Eu vi um anão com um grandalhão, dizendo:

- Conseguimos roubar o diamante, he he he.

A polícia veio, o anão entrou num túmulo e o grandalhão tentou fugir mas a polícia o prendeu.

Eu fui para a casa dormir.

No outro dia a polícia soube do anão, procuraram da manhã até a noite mas não acharam.

Quando amanheceu eu fui para o trabalho e vi o anão, fui avisar a polícia.

Tioooooooooooooomm... a polícia voltou com o anão.

- Cócórocóco.

Mais uma aventura de Artur e Daniel: os agentes secretos da polícia.

Fim

Texto 03: Os fantasmas

Uma vez, um menino chamado Gustavo estava passeando no cemitério, e depois que visitou uns túmulos viu um fantasma, e o fantasma correu muito atrás dele e se cansou, Gustavo viu uma casa e entrou para se esconder do fantasma e lá encontrou mais fantasmas ainda do que tinha no cemitério, e correu pela casa toda mais não conseguiu sair, cada porta que ele encontrava não era a da saída, ficou desesperado e viu um monte de fantasmas atrás dele, ele desesperado abriu uma das portas que tinha, e caiu pra fora da casa. E resolveu se vestir de fantasma para ver se eles eram pessoas fantasiadas ou se era fantasmas mesmo.

Mais não era, era um monte de ladrões, é que a casa possuía um monte de dinheiro e esses ladrões queriam pegar toda a riqueza da casa, e o menino telefonou para a polícia e a polícia prendeu todos os ladrões e a casa ficou salva.

Depois Gustavo foi pra casa feliz da vida porque tinha salvo a casa.

FIM.

Texto 04: Chapeuzinho azul

Um dia Chapeuzinho azul, foi a casa de sua prima.

Porque sua prima tinha feito 15 anos.

E lá tinha sua mãe e seu pai.

Chapeuzinho ficou muito contente com o convite da prima.

E depois disso sua prima convidou Chapeuzinho azul para dançar.

E depois delas duas dançarem a mãe de sua prima, ofereceu para Chapeuzinho azul um bolo e um pastel e um pouco de refrigerante.

E depois a festa terminou. Chapeuzinho foi muito feliz para sua casa.

TEENDE

Texto 05: Chapeuzinho corajosa

Certa vez uma menina chamada Chapeuzinho vermelho.

Ela era corajosa e não tinha medo do lobo mal.

Ela tinha medo de ratos e cobras venenosas, mais não vivia com sua mãe nem pai.

Morava sozinha na mata.

Um dia chapeuzinho vermelho encontrou sua casa e ficou feliz.

Quando chegou na sua casa viu sua família e o nome da Chapeuzinho era vermelho é virou Chapeuzinho amarelo.

FIM

Texto 06: Chapeuzinho Verde

Era uma vez uma menina chamada Bianca que foi pela primeira vez a casa de sua avó que estava sozinha mas sua mãe lhe pediu para ir no caminho da estrada porque no caminho da floresta tinha um bolo mal que comia animais e crianças.

Mas Bianca tomou e pensou que o lobo era bonzinho.

Então Bianca foi pelo caminho da floresta, então deu de cara com o lobo mau então o lobo mau disse:

- Menina vá pelo caminho da floresta porque você chega mas rápido.

Enquanto Bianca ia pelo caminho da floresta o lobo mau ia pelo caminho da estrada enquanto isso Bianca pensava em ir para casa, quando Bianca chegou em casa percebeu que sua casa estava toda enfeitada e por dentro da casa estava uma enorme escuridão, em canto um monte de pessoas gritavam.

- Feliz aniversário Chapeuzinho Verde!!!

Chapeuzinho Verde era seu apelido porque ela gostava muito de verde.

E o lobo mau?

Os caçadores o pegaram.

Texto 07: Chapeuzinho Amarelo

Era uma vez uma garotinha que fazia aniversário neste mesmo dia, então estavam preparando sua festa de aniversário mais chegou sua boneca e falou:

- Chapeuzinho não vem para essa festa porque ela está muito assustada.

- Ela estava brincando com os amigos e começou a tossir falou a Boneca!

- Mas Chapeuzinho não vem para a sua próprio aniversário só por causa da tosse não depois da tosse ela ficou com medo de tudo até de andar para não cair e para não pegá-la.

Então ela foi para cama dormir e teve um pesadelo.

No pesadelo ela encontrou a mula com cabeça a deusa da melec e um lobo muito mau e todos queriam assustá-la mais ela estava perdendo o medo.

Então ela fez a festa dela.

THE END

Texto 08: Chapelzinho e o lobo

Chapeuzinho andava pela a floresta com uma cestinha de maçã para leva pra sua avô derrepente iscutou um barulho escesito atras de um monte de folha espalha e foi ver o que era vi um lobo munto malvaldo o lobo olhou para Chapelzinho e Chapelzinho correu vuado para cada da vô o lobo foi pelo o mato e chegou na casa vô primeiro de que a chapelzinho: - Entam o lobo bateu na porta fingindo que era chapeusinho entam a vô foi atende ao lobo quando a vô abriu a porta o lobo engoliu a vô com tudo entrou na casa e se disfarçou co a ropa da vovó. La vem chapeusinho so com uma carreira com medo do lobo chegou na casa bateu na porta o lobo disse entre minha filinha! chapelzinho entrou e se espantou vovó que grande boca voce tem o lobo disse: - para eu poder comer voçe! ingunliu chapezinho vem um cassado amigo da vovó ovuiu um barulho o cassado peu sua espigarda foi ver o que era um lobo com barrigão o lobo caio no chão abriu a barroga e tirou a vóvo e chapeusinho da barriga do lobo.

FIM

Texto 09: Chapeuzinho Amarelo e suas aventuras

Certa vez, Chapeuzinho Amarelo estava passeando com sua boneca Flora e encontrou um lobo, o lobo disse:

- Não tenha medo menina, sou vegetariano.

E chapeuzinho amarelo começou a bater papo com o lobo e derrepente o lobo disse:

- Para onde você vai? Perguntou o lobo. Ela respondeu.

- Para lugar nem um. respondeu Chapeuzinho. A gente podia colher uns legumes e frutas- disse o lobo.

Chapeuzinho foi com um lobo mas teve a maior surpresa quando soube que o lobo era

carnívoro. Chapeuzinho ficou amarelada de medo quando soube que a comida era ela. A sorte de Chapeuzinho foi que uma velhinha estava passando com cintas e deu uma cintada no lobo e levou a Chapeuzinho com sigo mal desconfiava Chapeuzinho que a velhinha era a madrastra de uma princesa chamada Branca de Neve e a velhinha levou a Chapeuzinho para um castelo sombriu a velhinha queria Chapeuzinho para ser sua aprendiz.

A madrastra de Branca de Neve explicou que ela queria vingança contra Branca de Neve por isso que ela te raptou. - Você aceita? Perguntou a madrastra Chapeuzinho respondeu:

- Claro que não! Respondeu Chapeuzinho.

Pois você vai participar! Disse a madrastra.

Derrepente abriram a porta, era Branca de Neve.

Branca de Neve pegou Chapeuzinho e ficou sendo sua mãe adotiva.

Texto 10: O lobezomem

Numa noite de lua cheia apareceu um lobesomem muito assustador. Ele foi para uma casa assustar os moradores. O primeiro morador foi a filha mais nova, ela não ficou com medo e sim amiga dele, mas ele não queria saber de amigo, ele só queria saber de assustar, ele falou para a menina: - Eu quero saber de assustar pessoas.

A menina falou assim: - Olha, tem muitas outras pessoas na cidade e no mundo, porque você não vai assustá-las?

- Sabe por que? Porque não é todo dia que tem lua cheia. E a menina falou assim: - Ah então os lobisomes só vão assustar as pessoas em dia de lua cheia? É sim você não sabia? - Claro que não nunca sei de nada por que ninguém me ensina eu pesso pesso mais é tudo a mesma coisa eles sempre inventam alguma.

FIM

3) Textos produzidos em referência à lenda “A Cobra Grande”

Produção de texto

Como você percebeu, na Lenda da Cobra Grande o encanto só pode ser quebrado se um corajoso guerreiro cortar a ponta do rabo da cobra, fazendo com que ela volte a ser uma índia bela e atraente.

E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra? Conte-nos esta história.

Texto 01: Quebra o encanto da cobra grande

Para Quebrar o feitiço que o caçador colocou na índia precisa, pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande, e depois liberta a índio do feitiço que o casador colocou, eu mesmo Fábio vol cortar o rabo da cobra grande.

FIM

Texto 02: A cobra grande

Eu sou um guerreiro muito valente e corajoso vou corta o rabo da cobra e liberta a índia do feitiço e eu Jolbe vou liber ta a índia da noça terra.

FIM

Texto 03: A COBRA GRANDE

Eu SOU UM GUEREIRO MUITO FORTE UM DIA EU FUI quebra U FEITISO DA COBRA GRANDE COM UMA FACA VIRGEN EU TENTEI Quebra O FEITISO MAIS NÃO CONSEQUIR EU FUI 2 DIAS eu NÃO COSEQUIR ATE Que U DIA EU CONSEQUIR ela se casou com TURi. O FILHO DE PaGE FICOU muito Bravo E PACOCA e Turi VIVERAM FELIZEZ PARA SEMPRE.

Texto 04: O fentiso da cobra 2 o utimo conbate”

Era uma vez uma imdia que vivia numa floresta. Tinha um menino que gostava tanto mas tanto mais tanto mais mesmo mas tinha um problema ela não gostava dele ai o menino pedio para seu pai fazer um fentiso para ela gostar dele mas o pai não concegia fazer ese fentiso e se envocou e fez que ela se virase uma cobra.

Ai tinha um rapais que veio da cidade grande estava com tanto sono que adormeceu e teve um omenzinho verde ai ele disse para o rapaz ei, ei, ei ai o rapais se acordou e depois de tanto tempo soubo o que aconteceu?

O rapaz pegou o pau do seu acampamento e enterrou o pau no meio da cobra e a cobra voltou a ser índia e os dois viveram felizes para sempre.”

Texto 05: O feitiço da cobra 2º combate

Era uma vez uma índia e ela estava enfeitiçada e virou uma cobra e tinha outra cobra. Elas foram atrás de um navio e começaram a atacar, e eu estava no navio e cortei a cabeça das duas cobras. E uma cobra morreu e a outra cobra virou uma índia bela e atraente.

Texto 06: A bela índia

Era uma vez uma índia muito bela e o Paje transformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo nela tornou uma bela índia de novo e se casaram e viveram felizes para sempre.

Texto 07: A cobra grande

Era uma vez uma princesa índia. que não gostava de um menino mas gostava de um príncipe.

O nome da princesa era Viviane e o do príncipe era Neto.

Um belo dia o pai do menino que a princesa não gostava

Faz um magia para a princesa para ela e ela virou uma cobra grande e se ela quiser se casar com um príncipe corte a cauda com uma faca.

Texto 08: A Índia Bela apaixonada

“Um dia dois Índios estavam Apaixonados pela uma Índia filho de Page e apaixonado pela Índia só que Ela não Era apaixonada pelo filho de Page. Ela era apaixonada pelo outro filho de Page não gostou daquilo então fez um feitiço e transformou a Índia em uma cobra grande e só desfaz o feitiço quem corte a cauda dela com o olhar para trás E o outro Índio beijou ela e se transformou numa linda Índia Fim”

Texto 09: A índia que virou cobra.

Era uma vez uma linda índia que se chamava Pacota e o filho do pai gostava muito dela eles brincavam um dia de repente a índia virou cobra e o seu filho saiu correndo com o pai a cobra saiu atrás do menino e ele subiu na árvore e a cobra subiu atrás e então a cobra (?) e atrás dele e de repente ela pegou no sono e eles se casaram e então acabou a estória A cobra Grande

Texto 10: O encanto da cobra Mágica

Serta vez eu estava brincando com meus amigos Marcelo, Rosalino, Tiago, Rafael e Ulace nós estávamos no campo quando a parecel uma cobra e nós corremos para cima do prédio e então pegamos uma flecha e a apontamos para a cobra a fim de matá-la a história.

Texto 11: O encanto da cobra grande

Era uma vez uma cobra gigante gostava de comer passarinho. Certo dia a cobra foi caçar passarinho ela viu um ninho de passarinho e o filho estava dentro do ninho o passarinho estava dormindo dentro do ninho de passarinho e o pai apareceu quando a cobra estava pegando o ninho de passarinho quando o pai apareceu a cobra já tinha pegado o ninho de passarinho quando o pai apareceu o ninho de passarinho não estava lá.

TEXTO 12: A índia que virou cobra

Era uma vez, uma Bela índia que não gostava do filho do pajé.

Então aconteceu uma coisa muito feia com ela?

- Ela virou uma cobra que era muito grande que tinha um lugar secreto que era de Baixo de uma igreja.

O pajé tinha um filho muito Bom, aí o pajé queria conseguir um homem corajoso para cortar o rabo da cobra.

Mas um dia ele até achou um homem muito corajoso o pajé falou com ele sobre uma cobra muito feia até que um dia ele achou uma cobra grande muito, grande ele quase pagava mas não conseguiu ele vinha com uma faca e a cobra passou o dia lá na igreja.

Texto 13: A bela índia que virou cobra

Era uma vez uma índia que vivia no povo dos índios. Certo dia apareceu três guerreiros muito corajosos que estavam apaixonados pela índia o nome deles era do primeiro guerreiro e Turi e do segundo guerreiro era o pajé mas a índia gostou do Turi o Pajé ficou furioso e pediu para seu pai ajudar a fazer um feitiço para transformar a índia em uma cobra horrível que só um guerreiro poderia desfazer o feitiço com uma faca virgem ele tem que cortar a ponta do rabo dela e ela voltaria a ser uma bela índia.

Obs.: Após intervenção do professor, muitos problemas de desvios gráficos foram revistos pela criança nesse seu texto. Essa versão já aparece como a revisão de um primeiro texto produzido. É possível recuperar, no suporte material onde o texto foi escrito, as substituições que a criança efetuou após a interferência do professor.

Texto 14: A cobra do encanto

Era uma vez uma menina que esta enfeitissada.
E ninguém queria cortar o rabo dela todos
Tinham medo de cortar o rabo dela
O nome dela era a cobra gande.
Ficava enbaixo duma igreja onde niguem podia cortar o rabo dela.
Todos que iam não concigui voutar vivo.
Todos eles não sabião que não podia olhar para atrás. Ninguém não podia matar a cobra grande todo mundo tinha medo dela. Fim.

Texto 15: Desfazendo o encanto da Cobra Grande

Era uma vez uma cobra que se chamava pacoca a tinha sido amaldissuada em cobra e ai Layse e lorena foram descobrir o misterio da cobra Lrena foi para mata perto igreja a cobra estava enterrada Layse e Lorena foram cortar o rabo da cobra debaixo da igreja Layse desenterrou Lorena cortou derrepente virou uma mulher linda.

Texto 16: Quebrando o encanto da cobra grande

O grandi sabio Pague dici na iscuridam disse meu filho saia da oca filho saiu sem peceber que Turi estava ouvindo a convessa de Pague. Eo indio Turi estava olhando de fora da oca e quando ele ouviu que a india de seu coração era a cobra grande.

Ele correu pegou a sua faca virgem e coreu atras da cobra grande e acho ela dormindo e aproveitou e cortou o seu rabo e ficarão felizis para sempre.

Texto 17: O encanto da cobra mágica

Era uma vez uma cobro grande e mágica que era uma mulher enfeitcada pelo paje porque ela gostava do turi mas ela não gostava dofilho do paje e o paje transformol ela em cobra porque era um castigo para ela. pro feitiço acabar tinha que corta o rabo dela com uma faca virgem.

Texto 18: O encanto do pajé

Era uma vez uma índia que amava paje so que ela amou indio e ai o paje fez uma magica que ela virou uma combra e a única maneira de acabar com o encanto era um homem muito corajoso e forte porque tinha que corta o rabo da cobra para ela pode vicar normal.

FIM

Texto 19: A india que virou cobra.

Era uma vez uma linda india que se chamava, Pacota e o filho do Paje gostava muito dela e como a india gostava de outro indio então o paje fes um negoso muito feio ele fes ela vira cobra e ate oje ela esta debaixo de uma igeja.

Texto 20: O encanto da cobra magica

Era uma vez uma cobra grande e magica que era uma mulhe enfetizada pelo o pai do namorado dela. Mas só que ela gostava de outro, e o pai dele ficol muito orgulhoso diço que o pai queria que se casace com ela.

ABSTRACT

This thesis describes how students learning to write establish dialogical relations with language when retelling written stories in a classroom event. Taking into account that discourse genres are produced in different social activities, this study explains how students move through discourse genres that emerge in this particular event.

This study has three parts. First, the concept of discourse genre is discussed on the basis of Bakhtin's concept of discourse genres as relatively stable forms of utterance. Secondly, the elements that constitute the event "Retelling stories" are characterized considering two aspects: the role attributed to the teacher as he tells the story, suggesting - through a particular genre called "instructions to writing" - how the students can retell the story; the activity of retelling as realized by the students, a result of the moving through the "instructions" and other genres that have been presented, such as "fairy tales" and "legends". Finally an analysis of 30 written texts is presented. These texts were written by second grade elementary school students at the Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) - Escola de Aplicação of the Universidade Federal do Pará (UFPA) in 1995 and 1996. The methodological procedures were based on what has been denominated as indiciary paradigm, which permits both the apprehension of linguistic traces manifested in the texts, as well as an understanding of how the subject/writer who retells stories is constituted.

The analysis of the data allows us to conclude that there are no sufficient arguments to delimit rigidly discourse genres. The heterogeneity that is constitutive of children's written texts may hold consequences for the theory of discourse genres, the teaching of written language, and the theory of language acquisition. Both the act of retelling and the theory that explains it can be understood as interpretative procedures.

KEY-WORDS: 1. Written language acquisition. 2. Written language study and teaching.
3. Discourse analysis. 4. Narrative discourse analysis.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M. (1996). Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas (S.P.): Editora da Unicamp.
- _____. et alii. (1992). *A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*. Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP (Projeto Integrado de Pesquisa - CNPq).
- _____. (1995). Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 25. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp. 5-33.
- _____. (1999). *Subjetividade, alteridade e construção do estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais*. Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP (Projeto Integrado de Pesquisa - CNPq).
- BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) (1998). La Construcción de la enunciaciön. In: _____. *Que es el lenguaje?, La Construcción de la enunciaciön, Mas alla de lo social - un ensayo sobre la teoria freudiana*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, p. 43-78.
- _____. (1979). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- _____. (1997). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.
- BENJAMIN, W. (1994). O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, pp. 197-221.
- BETTELHEIM, B. (1995). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- BOPP, R. (1978). *Cobra Norato e outros poemas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CALIL, E. (1995). *Autor(ia): (e)feito de relações inconclusas*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CARON, M. et alii (1999). *A produção acadêmica sobre aquisição e ensino de escrita no IEL-FE/UNICAMP de 1978 a 1997*. Texto apresentado no XLVII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, na USC, Bauru (SP): 27-29/05/99 (mimeo.).
- CASCUDO, L. da C. (1984). *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- CASTRO, M. F. P. de (org.) (1996). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP.
- CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. & al. (orgs.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-123.
- CHACON, L. (1998). *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- CORRÊA, M. L. G. (1997). *O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- COSTA, S. R. (1995). *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. São Paulo (SP). Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas - LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite - éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, pp. 31-49.
- FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo (SP): Edições Loyola.
- FRANCHI, C. (1992). Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 22. Campinas (SP): Unicamp/IEL, pp. 09-39.
- FRANÇOIS, F. (1996). *Práticas do Oral* - Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Carapicuíba (SP): Pró-Fono.
- FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (1994). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. In: _____ (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis, pp. 01-20.
- GAGNEBIN, J. M (1994). Prefácio. In: BENJAMIN, W. (1994). In: _____. *Magia e técnica, arte e política* - ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo (SP): Brasiliense.
- GERALDI, J. W. (1996a). A Prática Escolar sob Escrutínio. In: *Anais do VIII Endipe* - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis (SC): NUP/CED/UFSC. Vol. II, pp. 27-47.
- _____ (1996b). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras - ALB.
- GINZBURG, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais* - morfologia e história. São Paulo (SP): Companhia das Letras, pp.143-179.

- JURADO FILHO, L. C. (1993). Tradição narrativa e ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas de escolares. *ALFA* 37. São Paulo (SP): Educ, pp. 43-57.
- KOCH, I. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo (SP): Contexto, pp. 59-110.
- KOSTENBAUM, A. B. (1993). *Sobre a narrativa do sonho*. Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- LEMO, C. T. G. de (1988). Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, v. 3, pp. 71-7.
- _____. (1992). Prefácio. In: PERRONI, M. C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo (SP): Martins Fontes.
- LIMA, F. A. de S (1985). *Conto popular e comunidade narrativa*. Rio de Janeiro (RJ): FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore.
- MACHADO, A. R. (1999a). Descrições de gêneros, didática de línguas e formação de professores. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 93-100.
- _____. (1998). *Diário de Leituras*. São Paulo (SP): Martins Fontes.
- _____. (1999b). *Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. São Paulo (SP): (mimeo).
- MAGNANI, M. do R. M. (1989). *Leitura, literatura e escola - subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo (SP): Martins Fontes.

- MAINGUENEAU, D. (1989). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP): Pontes/Ed. da UNICAMP.
- MATHIEU-CASTELLANI, G. (1984). La notion de genre. In: DEMERSON, G [org.]. *La notion de genre à la Renaissance*. Genève: Editions Slatkine.
- MIOTELLO, W. (s/d). *Gêneros do discurso*. Campinas (SP): (mimeo).
- NETO, J. B (1999). Sentidos e sentidos literais. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 55-64.
- OLIVEIRA, P. B. de (1998). O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. *Estudos Lingüísticos XXVII - Anais de Seminários do GEL*. São José do Rio Preto (SP), pp. 763-768.
- PALTRIDGE, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PÊCHEUX, M. (1993). A análise de discurso: três épocas [1969]. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, pp. 311-319.
- _____ (1990). *O Discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas (SP): Pontes.
- _____ (1995). *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio* [1975]. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- PEREIRA, M. F. (1994). A compreensão do discurso narrativo pela criança. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre (RS). v. 30, no. 4, pp. 239-248.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. (1999). Metáfora e literal: práticas de sentido. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 71-81.
- POSSENTI, S. (1993). *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo (SP): Martins Fontes.

- _____. (1999a). Notas sobre o sentido da expressão “sentido literal”. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 65-70.
- _____. (1999b). O sujeito e a distância de si e do discurso. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 156-161.
- PRADO, G. do V. T. (1999). *Documentos desemboscados - conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- ROJO, R. (s/d). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. São Paulo (SP): (mimeo).
- _____. (1999a). *Modos de Transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*. São Paulo (SP): (mimeo).
- _____. (1999b). *A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*. São Paulo (SP): (mimeo).
- SALEH, P. B. de O. (1999). O conceito de representação e os estudos sobre aquisição de narrativas. *Estudos Lingüísticos XXVIII*. Bauru (SP), pp. 630-635.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação (1988). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, v. 3.
- SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1998a). *Parâmetros Curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF.

- _____. (1998b). *Parâmetros Curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília (DF): MEC/SEF.
- SERCOVICH, A. (1977). Los procesos discursivos y el registro imaginario - iconicidad, teoría semiótica y psicoanálisis. In: _____. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario - Ensayos semióticos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- SILVA, A. da (1991). *Alfabetização – a escrita espontânea*. São Paulo (SP): Contexto.
- SMOLKA, A. L. B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo (SP): Cortez.
- _____. (1991). A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas (SP): Papirus/Cedes, pp. 51-65.
- SOARES, M. (1989). *Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento*. Brasília (DF): INEP/REDUC.
- SOUZA, A. L. de (1996). *Contos de fada: Grimm e a literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte (MG): Ed. Lê.
- SOUZA, P. (1997). Formas de enunciação e discurso: elementos para uma teoria do protogênero. *Letras - Propostas de Estudos Avançados em Lingüística e Literatura*. Santa Maria (RS): UFSM, pp. 01-10.
- ZILBERMAN, R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo (SP): Contexto.
- ZOPPI-FONTANA, M. (1991). Signo ideológico versus interação. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas (SP): Papirus/Cedes, pp. 44-50.